

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXVI Международной
студенческой научно-практической конференции

FROM IDEA TO INNOVATION

PROCEEDINGS OF XXVI INTERNATIONAL
ANNIVERSARY RESEARCH TO PRACTICE STUDENT CONFERENCE

Мозырь, 25 апреля 2019 г.

В двух частях

Часть 2

Мозырь
МГПУ им. И.П.Шамякина
2019

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

Т. В. Палиева (отв. ред.),
Э. Е. Гречанников, Н. С. Жлудова,
Е. В. Тихонова, Т. В. Карпинская
В. А. Черенко, Т. Н. Талецкая

ВУЗЫ-соорганизаторы
**XXVI Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации»:**
Арзамасский филиал ННГУ имени Н. И. Лобачевского,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Печатается согласно плану научно-практических мероприятий,
планируемых к проведению в УО МГПУ им. И. П. Шамякина в 2019 году,
и приказу по университету № 243 от 04.03.2019

От идеи – к инновации = From idea to innovation : материалы XXVI
О-80 междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 25 апр. 2019 г.
В 2 ч. Ч. 2 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Т. В. Палиева
(отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина. 2019. – 309 с.
ISBN 978-985-477-649-1.

В настоящем сборнике опубликованы тезисы докладов
XXVI Международной студенческой научно-практической конференции
«От идеи – к инновации», посвященные актуальным проблемам
естественных, технических, гуманитарных наук и методик их
преподавания.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам
общего среднего, среднего специального, профессионально-технического
и высшего образования.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-985-477-649-1 (Ч. 2)
ISBN 978-985-477-648-4

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2019

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аблеева Л. Р. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Д. В. Мирошникова, канд. пед. наук*

Младший школьный возраст считается благоприятным и наиболее результативным временем для изучения иностранного языка, так как именно учащиеся начальных классов способны проявлять интерес к культуре и людям иноязычных стран, что дает возможность формированию внутренней мотивации к изучению иностранного языка, а также общему развитию младших школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет развитие личности учащегося на основе формирования универсальных учебных действий (УУД), одними из которых являются коммуникативные УУД, определяющие помимо умения непосредственного выражения мыслей умение взаимодействовать, инициировать сотрудничество, искать способы решения проблемы [1].

Особенностью предмета «Иностранный язык» является то, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку выступают виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо, что обуславливает формирование коммуникативных УУД. А. Г. Асмолов относит к коммуникативным универсальным учебным действиям такие действия, как: 1) Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. Планирование предполагает постановку задач, с помощью которых будет достигаться цель. Формирование данного УУД имеет место в таких заданиях как: «Составьте в парах диалог по образцу», «Составьте план выполнения проекта по заданной теме в группах», «Продумайте и обсудите в парах вопросы для «Интервью» с учителем». 2) Определение функций участников, способов взаимодействия. Этот вид коммуникативных УУД можно формировать с помощью таких заданий, как «Выполнение группового проекта», «Проведение опроса среди одноклассников и представление результатов в виде таблицы». 3) Постановка вопросов. Обучающиеся должны научиться правильно и логично составлять вопросы. Это достигается путем выполнения таких заданий, как: «Задайте вопросы по содержанию прочитанного или прослушанного текста», «Составьте анкету-опросник по заданной теме». 4) Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. Учащиеся распределяют роли и составляют план работы, ставят цели и задачи, собирают информацию по теме. Здесь могут быть такие формулировки заданий: «Выполните проект», «Соберите и оформите материал для школьной газеты», «Составьте памятку-брошюру». 5) Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация. Дети читают художественные произведения и обсуждают прочитанное. Учитель может предложить такие задания: «Как поступили бы вы на месте одного из главных героев?», «Предположите, как могут развиваться события в дальнейшем». 6) Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий. Работая в парах или группах, учащиеся распределяют обязанности между собой, выполняют контроль, коррекцию и оценку своей деятельности. 7) Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Развитие данного вида УУД может осуществляться посредством таких заданий, которые предполагают построение монологических высказываний [2].

Главной задачей учителя английского языка является создание благоприятных условий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий, что обеспечит должный уровень развития коммуникативной компетенции обучающихся и овладение языком как средством межкультурного общения.

Таким образом, урок иностранного языка обладает огромным потенциалом для развития коммуникативных универсальных учебных действий. Это может осуществляться посредством взаимодействия в парной и групповой формах работы. Современные УМК по английскому языку содержат коммуникативные упражнения, которые побуждают учащихся решить какую-либо коммуникативную задачу, начать и поддержать разговор по изучаемой теме, используя набор речевых клише. Однако до сих пор нет четкой системы или алгоритма формирования данного вида УУД на уроках иностранного языка, и работа над их развитием спонтанна и проходит от случая к случаю. Поэтому данная проблема имеет перспективное исследовательское поле.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Стандарты второго поколения. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И РИСКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Агафонова А. С. (Арзамасский филиал ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)
Научный руководитель – Ю. В. Чудакова, ст. преподаватель*

В настоящее время сеть Интернет стала неотъемлемой частью современного мира, она продолжает развиваться и оказывать влияние на все сферы жизни человека. С ее помощью осуществляется разнообразная деятельность: общение, передача информации, покупки, игровая деятельность и т. д. В результате возрастания компьютеризации и интернетизации общества стала актуальной проблема патологического использования сети Интернет.

Впервые термин «Интернет-зависимость» был описан психиатром А. Голдбергом в 1995 году [1]. По мнению отечественного ученого психотерапевта, нарколога А.В. Котлярова Интернет-зависимость есть виртуальная зависимость, которая характеризуется смещением цели в виртуальную реальность и существование в ней [2]. В своих трудах российский психиатр Ц. П. Короленко считает, что аддиктивное поведение – это стремление уйти от реальности путем изменения психического состояния [3]. Согласно исследованиям современных ученых, Интернет-зависимости подвержены подростки, плохо адаптирующиеся и социализирующиеся в обществе, испытывающие трудности в общении и имеющие заниженную самооценку [4]. В связи с этим изучение проблемы взаимосвязи риска Интернет – зависимости у подростков и повышающегося в силу возрастных особенностей уровня тревожности приобретает особую актуальность.

Наше исследование проходило на базе МАУО «Сатисской СШ» Нижегородской области, Первомайского района, р.п. Сатис. В исследовании приняли участие 25 подростков в возрасте 15–16 лет. На первом этапе нашего исследования мы определяли риск Интернет-зависимости у подростков. Для этого нами был использован Тест Кимберли-Янга на Интернет-зависимость. Обычными пользователями Интернета, умеющими правильно распределять время, проводимое в сети, являются 28 % подростков. У 56 % подростков имеются некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом. Чрезмерно увлечение Интернетом выявлено 16% подростков.

Второй этап нашего исследования проводился при участии групп, которые были выявлены на предыдущем этапе нашего исследования. Нами были исследованы уровни тревожности у подростков по методике диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина. В случае с личностной тревожностью в группе 1 (обычный пользователь Интернета) уровень тревожности умеренный (38 баллов). Это говорит о том, что испытуемые имеют тенденцию в некоторых ситуациях испытывать субъективно переживаемые эмоции: напряжение, беспокойство, озабоченность, тревожность. Данное состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. Группа 2 (подростки, имеющие некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом) набрали 44 балла по данной шкале. Этот показатель является пограничным между умеренным и высоким уровнем личностной тревожности. Педагогам, психологам, работающим с подростками, а также родителям стоит обратить внимание на данную ситуацию, несмотря на то, что эта категория подростков находится в группе умеренной тревожности. В группе 3 (подростки с чрезмерным увлечением Интернетом) уровень личностной тревожности значительно выше и входит в категорию высокий уровень (49 баллов). Подростки данной группы склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Данный уровень прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. В случае с реактивной тревожностью, у всех испытуемых преобладает умеренный уровень тревожности.

Результаты исследования показали, что существует связь между уровнем тревожности и риском Интернет-зависимости. Чем сильнее подросток готов переживать свои беспокойства и страхи по широкому кругу явлений без весомых на то причин, тем сильнее у него возникает потребность уйти в виртуальную реальность.

Выявленная проблема определяет задачи и направления психолого-педагогического сопровождения подростков как специалистами образовательного учреждения, так и родителями, представителями референтной группы, заключающиеся в расширении круга интересов и сферы досуга.

Литература

1. Лосенкова, Т. А. Взаимосвязь интернет-зависимости с тревожными состояниями подростков / Т. А. Лосенкова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 702–703.
2. Котляров, А. В. Другие наркотики или Номо Addicts: Человек зависимый / А. В. Котляров. – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.
3. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
4. Айвазова, А. Е. Психологические аспекты зависимости / А. Е. Айвазова. – СПб. : Речь, 2003. – 128 с.

ВОСПИТАНИЕ ДРУЖЕЛЮБИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Алексеева А. Л. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Первую школу нравственности дети проходят в семье и детском саду на этапе дошкольного возраста, когда их учат видеть другого, гуманно относиться к людям. Задача воспитания такого отношения к человеку облегчается, если ребенок испытывает к нему симпатию, тем более избирательную, которая становится источником детской дружбы. Именно поэтому проблема воспитания дружбы у дошкольников актуальна сегодня как в теории, так и в практике дошкольного образования.

Воспитание гражданина всегда было в эпицентре внимания дошкольной педагогики. В последнее время оно приобретает новое звучание в связи с приоритетностью проблемы воспитания независимой личности, способной к самореализации в переменном социуме. Отражением полярности представлений о личном и государственном – это дискуссии о приоритетах современного воспитания, главным образом по его направлениям. Но воспитание общественно значимых качеств – не дань времени и не выполнение «госзаказа», непременная составляющая формирования личности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) трактует воспитание как привлечение ребенка к системе выработанных человечеством ценностей, формирование ценностного отношения к действительности [1].

В условиях дошкольного образовательного учреждения, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское общество, где ребенок приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения.

Дружелюбие дарит ребенку не только близких по интересам людей, но и дополнительную возможность научиться уважать другого человека, доверять ему. Дружелюбие становится прекрасным средством и индикатором степени социализации ребенка. По мере взросления у ребенка выстраивается круг друзей по интересам, совпадению позиций, увлечений. И такие отношения могут длиться достаточно долго. Но именно основа их построения (общность интересов и потребностей), зарождения дружеских отношений, доверие, искренность, взаимные симпатии закладываются в дошкольном возрасте.

Исследователи данной проблемы С. Анисимов, В. Бакштановский, Р. Буре, Л. Выготский, Р. Жуковская, А. Кошелева акцентируют внимание на том, что в дошкольном возрасте отношения детей очень сложные, неоднозначные и составляют целую систему по своей внутренней структуре и динамике развития. О сложности формирования отношений между детьми дошкольного возраста, необходимости их изучения говорили в своих работах отечественные ученые Е. Аркин, А. Запорожец, Я. Коломинский, В. Кузьменко, А. Кульчицкая, В. Мухина, А. Усова и зарубежные – А. Адлер, Б. Басс, Л. Картер, Д. Коуэн, Г. Олпорт, Г. Салливен, В. Шутц.

Дружелюбие, дружба, дружеские отношения между детьми дошкольного возраста активно исследовались в 50–70-е гг. прошлого столетия В. П. Залогойной, А. И. Аржановой, Т. А. Марковой и др. В их работах были проанализированы объективные условия жизни ребенка в дошкольном учреждении, где воспитание осуществляется в обществе сверстников, раскрыта гуманистическая направленность этого воспитания; личные детские отношения, дружба рассматривается в неразрывной связи с развитием начал коллективных взаимоотношений. Указывается, что формирование их осуществляется в процессе различных видов деятельности детей (игровой, трудовой, общения), выделяется специфика каждой из них в воспитании дружбы между детьми.

Педагогами и психологами доказана ценность дошкольного возраста в формировании у детей гуманных чувств и отношений, в частности дружеских взаимоотношений. На этом акцентировали внимание Л. И. Божович, Т. А. Репина, Т. А. Маркова, М. И. Богомолова, Э. К. Сулова, В. Д. Бондарь и др. Необходимость их воспитания прописана в отраслевых нормативно-правовых документах. Так, в ФГОС ДО направление «социально-коммуникативное развитие» направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений. Одной из задач в этой области является приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным) [1]. На этапе завершения дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО определены следующие целевые ориентиры: ребенок должен обладать установкой положительного отношения к миру и другим людям; активно взаимодействовать со сверстниками, уметь договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства; следовать

социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности и во взаимоотношениях со сверстниками и пр. [2].

Ряд ученых изучали проявления дружелюбия между сверстниками, их избирательное отношение друг к другу на разных этапах дошкольного детства (Л. Артемова, А. Булатова, Л. Князева, Т. Колесина, Л. Крайнова), другие рассматривали указанную проблему в аспекте формирования коллективных взаимоотношений (Р. Жуковская, Т. Маркова, В. Нечаева).

Таким образом, в соответствии со стандартом целесообразным представляется воспитание дружелюбия у дошкольников, основанных на личных бескорыстных взаимоотношениях между сверстниками, доверии, искренности, взаимных симпатиях, общих интересах и увлечениях. Вопросы воспитания дружелюбия, формирования гуманных взаимоотношений в дошкольной педагогике занимает одно из центральных мест, исследования ученых, опыт педагогов-практиков вносят в состояние и разработку проблемы существенный вклад.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>. – Дата доступа: 05. 02.2018.

2. Горшкова, Е. Учите детей общаться / Е. Горшкова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 12. – С. 20–25.

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Баднина Ф. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в мире все чаще говорят об экологических проблемах, о загрязнении окружающей среды, исчезновении растений и животных, занесенных в Красную книгу, заражении водных ресурсов. Это беда для человечества, которую создает сам человек. Дошкольный возраст является важнейшим этапом в экологическом образовании.

Чтобы пробудить у детей интерес к природе, привить любовь к окружающей среде, воспитать в них чувство бережного отношения можно прибегнуть к различным методам, но самым наглядным увлекательным для детей дошкольного возраста является экологическая сказка. Экологическая сказка – это особенный вид литературного жанра, где рассматриваются экологические темы и проблемы, т. е. разнообразные и сложные взаимоотношения в живой и неживой природе рассматриваются в необычном сказочном освещении. Экологические сказки несут в себе достоверную научную экологическую информацию, экологические факты. Основу экологической сказки составляет действительные события, реальные взаимоотношения, которые существуют в природе. Экологическая сказка помогает детям осознанно понимать природу, происходящие в ней явления, формирует у детей навыки природоохранной деятельности, навыки разумного использования природных ресурсов. Она учит детей сочувствовать живому, помогать природе, видеть красоту природы в разных ее проявлениях, выражать свое эмоциональное отношение к природе, учит быть неравнодушными [1].

Сказки любимы детьми в любом возрасте. Они помогают не только осознанному познанию окружающего мира. С их помощью у ребенка формируется отношение к добру и злу. Дети с готовностью откликаются на события, которые происходят в сказке.

Ребенок фантазируя, оказывается в волшебном сказочном мире, где вживается в роль понравившегося персонажа, проживает его жизнь, видит таинственные превращения, познает все тайны растительного и животного мира. В сказке дети могут легко оказаться на Северном полюсе или в жаркой Африке, и даже в подводном царстве. У детей развивается воображение и пространственное мышление. В сказке растения и животные оживают, могут дружить, веселиться, радоваться, грустить, совершают различные поступки. Они могут быть положительными или же наоборот отрицательными. Своими поступками персонажи сказок вызывают у воспитанников чувства нежности, гнева, сопереживания, сочувствия. Экологические сказки можно сочинять вместе с детьми. Детям интересна совместная деятельность с воспитателем. Так вместе с детьми была составлена экологическая сказка. «Однажды в лесное царство прибыли охотники. Охотники подняли шум, начали стрелять в животных. От страха бедные трусливые зайцы, олени, косули, лисы начали панически бегать. Почувствовав, что пришла опасность, природа разбушевалась, как будто хотела защитить своих любимых, добрых зверей. Пошел сильный дождь, стало очень холодно. Охотники разожгли костер, поели, отдохнули и уехали, не убрав за собой. С того дня на месте, где горел костер, долгие годы не росли травушки-муравушки. Вот так человек обидел природу своими необдуманными поступками». Сказка заставляет ребенка думать, вступать в обсуждение важных, с точки зрения экологии, вопросов [2]. У детей меняется отношение к реальным явлениям и событиям в природе. У ребенка проявляется внимательность, желание быть заботливым

и бережливым. Самое главное, экологические сказки должны содержать максимально обучающую информацию, строиться на простых сюжетах.

В каждой сказке воспитатели-педагоги ставят свои цели и задачи, но все они в конечном итоге схожи между собой, так как призваны учить детей любить, беречь и охранять природу и все живое на земле.

Литература

1. Большунова, Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н. Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 39–43.

2. Рыжова, Н. А. Не просто сказки. Экологические рассказы, сказки и праздники / Н. А. Рыжова. – М. : Линка-пресс. 2002. – 192 с.

ПРЕДМЕТНЫЕ КАРТИНКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Баева П. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Воспитание читателя начинается в дошкольном возрасте, когда закладываются «основы эстетического восприятия, эстетических чувств и эмоций, создающие фундамент для литературного образования». Постоянное приобщение детей к чтению произведений с опорой на иллюстрированный материал книг способствует воспитанию, развивает ум, воображение, эстетический вкус, делает ребенка более восприимчивым к окружающей действительности.

В книгах, журналах, газетах рядом с текстом мы нередко видим рисунки художников или фотографии. Такие изображения носят название иллюстраций. Слово это происходит от латинского «*illustratio*» – освещение, наглядное изображение. Их назначение - помочь уяснить то, что сказано в тексте, осветить его содержание, сделать ясным, наглядным. Иллюстрация - вид книжной графики, ее основа.

Иллюстрация может быть выделена как самостоятельный жанр изобразительного искусства благодаря одному обязательному признаку. Ее рассказ определяется не свободным выбором художника, а литературным произведением. Ее назначение – «осветить», «сделать наглядным» то, о чем рассказывается в книге, – события и действия, а также общую идею, которая побудила автора написать книгу.

Для верного понимания художественной иллюстрации обязательны и необходимы общая культура и эстетическое воспитание.

Ведущими художниками-иллюстраторами детской книги в России являются И. Билибин, Э. Лисицкий, В. Лебедев, В. Фаворский, А. Пахомов, Е. Чарушин, В. Конашевич, Ю. Васнецов, А. Чижиков, Е. Стерлигова, В. Сутеев, Е. Рачев, Т. Маврина, Б. Дехтерев и др.

Практически все дети без исключения любят книги с картинками. Самые маленькие дети по картинкам как бы прочитывают книгу, прослеживая сюжет от одной иллюстрации к другой. Особая роль принадлежит иллюстрации в эстетическом воспитании детей. Рисунки в книге являются одними из первых произведений изобразительного искусства, с которыми встречается ребенок в дошкольном детстве. Творчество таких мастеров книжной графики, как Ю. А. Васнецова, В. В. Лебедева, А. Ф. Пахомова и других отличает высокое профессиональное мастерство, знание возрастных особенностей ребенка-дошкольника. С самого раннего возраста детей учат воспринимать яркость цветовых образов, осознавать содержание рисунка, знакомят с выразительными средствами книжной графики. Возможности детской иллюстрированной книги в деле эстетического развития юного читателя огромны, поскольку в ее воздействии на читателя реализуется двойной потенциал: изобразительного искусства и художественной литературы.

Значение иллюстрации в эстетическом развитии читателя-ребенка основано на том, что иллюстрация одновременно является произведением графического искусства, имеющим самостоятельную художественную ценность, и ключом к раскрытию и пониманию идейно-художественного своеобразия самого литературного произведения. Таким образом, влияние иллюстрации на эстетические чувства младшего школьника осуществляется двумя взаимосвязанными путями, что значительно увеличивает силу ее эмоционально-эстетического воздействия.

Для младших школьников книжная иллюстрация особенно важна. Книга для ребенка начинается с иллюстраций, что служит для ребенка стимулом освоения первых навыков чтения, а затем и для их совершенствования. Благодаря высокопрофессиональной иллюстрации, учитывающей особенности детского восприятия, возникает интерес к книге и чтению. Книжные иллюстрации помогают младшему школьнику узнавать новые детали произведения, строить целостный образ произведения, ощущать его композицию, ритм, тональность, самым непосредственным образом влияя на восприятие всего литературного произведения в целом.

Следует отметить, что работа писателя и художника не расслаивается, но образует органическое единство, которое и есть книга, совместное произведение двух мастеров.

Таким образом, детская литература немыслима без содружества с изобразительным искусством, потому что в этом содружестве текста и иллюстрации рождается то, что называется детской книгой. Иллюстрация, дополняя и углубляя содержание произведения, пробуждает в ребенке чувства и эмоции, способствует его общему и эстетическому развитию.

МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Баженова Е. Р. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – А. А. Давлетшина, преподаватель

На сегодняшний день проблема формирования безопасного поведения актуальна как никогда. Особенно это касается детей дошкольного возраста. В условиях социального, природного и экологического неблагополучия естественная любознательность ребенка в познании окружающего мира может стать небезопасной для него.

Обеспечение безопасности детей дошкольного возраста – приоритетная задача каждого педагога. Очень важно не просто обеспечить безопасность ребенка, но и научить его безопасному поведению, бережно относиться к своему здоровью и к здоровью окружающих.

Проблемой формирования безопасного поведения у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как В. И. Вернадский, М. В. Ломоносов, Н. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Т. Г. Хромцова и др. Безопасность – состояние, при котором кому-либо, чему либо не угрожает опасность (С. И. Ожегов, А. П. Евгеньева, Д. Н. Ушаков). Целью нашего исследования является выявление возможностей мультфильмов в формировании безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование мультфильмов в формировании безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Верх-Люкинский детский сад» д. Верх-Люкино Базинского района Удмуртской Республики с детьми старшего дошкольного возраста. Его целью стало выявление исходного уровня сформированности безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации цели эксперимента мы использовали следующие методы: анализ планов воспитательно-образовательной работы ДОО, наблюдение за детьми, анкетирование родителей, беседа с воспитателями группы, анализ предметно-пространственной среды, педагогический эксперимент. Критериями оценки уровня сформированности безопасного поведения стали критерии, предложенные Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой, Р. Б. Стеркиной

Результаты экспериментальной работы позволили нам выявить, что у детей старшего дошкольного возраста, в основном, низкий уровень сформированности безопасного поведения (66,7%). На среднем уровне находится 25% детей и только у 8,3% детей высокий уровень сформированности безопасного поведения.

На формирующем этапе эксперимента нами запланировано проведение системы воспитательно-образовательной работы с использованием мультфильмов, направленной на формирование у детей старшего дошкольного возраста безопасного поведения.

В данный момент идет реализация формирующего эксперимента с использованием серии мультфильмов: 1) о правилах пожарной безопасности: «Тетушка Сова»: «Огонь», «Робокар Поли и пожарная безопасность» и др. 2) о правилах поведения на воде: «На тонком льду», «За бортом», «Аркадий Паровозов» и др. 3) о правилах поведения на дороге: «Смешарики»: «Пешеходная зебра», «Безопасное место», «Фиксики»: «Подушка безопасности» и др. 4) о правилах поведения в быту: «Уроки тетушки Совы»: «Микробы», «Лекарства», «Острые предметы», «Электричество» и др. 5) о правилах поведения с незнакомцами: «Как вести себя с незнакомцами», «Уроки тетушки Совы-Незнакомцы», «Сеня-спасатель: правила поведения с незнакомыми людьми», «Правила безопасности детей, когда они одни дома» и др.

Литература

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность : учеб.пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста // Н. Н. Авдеева [и др.]. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

*Базылбекова А. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Г. Н. Мусс, канд. пед. наук, доцент*

Проблема социально-коммуникативного развития детей дошкольной педагогике будет всегда актуальна, т.к. процесс социализации дошкольников осуществляется на фоне межкультурного, возрастного, психо-эмоционального взаимодействия. Социализация и коммуникация – два взаимосвязанных процесса, осуществляемых в нашем обществе. Именно поэтому во ФГОС ДО они объединены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» [1].

Социально-коммуникативное развитие ребенка – сложный и многоплановый процесс, в основе которого лежат усвоение дошкольниками норм и ценностей, принятых в современном обществе, развитие общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками [2, с. 224]. В дошкольном возрасте у детей развиты все формы общения: и эмоционально-практическая, при этой форме общения ребенок способен проявлять инициативу и находить отклик партнера в данный момент, ситуативно-деловая форма общения позволяет ребенку активно вступать в игру со сверстниками при этом главным содержанием общения становится деловое сотрудничество, и внеситуативно-деловая, которая формирует умение видеть в партнере личность, понимать его мысли и переживания, позволяет уточнить представления о самом себе. Именно они обуславливают необходимость использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования конструктивных взаимоотношений дошкольников. Если в возрасте 3–4 лет дошкольники изредка обращаются к сверстникам для разрешения того или иного вопроса, то к 4–5 годам с развитием игровых навыков у детей формируется умение осуществлять ролевое взаимодействие, у них развиваются волевые качества, лидерство, умение организовывать сверстников в игре. В первом случае педагог должен использовать интересный и увлекательный литературно-художественный материал, игры-драматизации, во втором, – предоставить каждому ребенку возможность попробовать себя в роли лидера; учить детей избегать конфликтных ситуаций в самой игре, разыгрывать ситуации, возникающие в обыденной жизни. В возрасте 5–6 лет дети стремятся воспроизвести отношения взрослых, что в свою очередь рождает у них потребность в партнерском взаимодействии. Большая роль в приобретении опыта взаимоотношений отводится наблюдениям и экскурсиям, где дети сами видят, как окружающие их люди общаются друг с другом, какие у них интересы, профессиональные обязанности. В 6–7 лет немаловажное значение в формировании взаимоотношений придается игре в школу. Педагог как бы плавно подготавливает дошкольника к не менее интересному и сложному этапу в его жизни. Дети этого возраста не просто сравнивают и узнают различные эмоциональные состояния, но и сами проявляют их так, чтобы они были понятны другим людям. К примеру, можно выразить свои эмоции при помощи жестов, мимики, пантомимы. При этом педагог должен наблюдать как дети находят выход из разнообразных ситуаций.

Для полноценного использования сюжетно-ролевой игры для социально-личностного развития дошкольников необходима достаточная оснащенность игрушками и целесообразный подбор игрового материала. Игрушки и сопутствующие компоненты могут подбираться при содействии взрослого либо самостоятельно. Здесь важна роль развивающей предметной среды, созданной в дошкольной образовательной организации согласно всем действующим на данный момент нормативно-правовым документам.

Не следует умалять роль педагога в указанном процессе. Он должен осуществлять анализ игры, помогать в разрешении различных конфликтных ситуаций, извлечению детьми морали, вербализации участниками сюжета мыслей и чувств. Воспитатель в этом случае направляет детей в их творческом процессе, он является лишь помощником и партнером, а не человеком, контролирующим процесс. Включенность педагога в подобную деятельность будет способствовать формированию конструктивных взаимоотношений дошкольников с ним и сверстниками.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155, г. Москва “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Дата доступа: 20.02.2019.
2. Маханева, М. Д. Мы вместе: социально-коммуникативное развитие дошкольников / М. Д. Маханева, О. А. Ушакова-Славолюбова. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 224 с.

СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бакаева Д. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Система отечественного образования в настоящее время претерпевает серьезные изменения, связанные с внедрением новых образовательных стандартов, построенных на компетентностном подходе, принятием профессиональных Стандартов, изменением системы оценивания результатов обучения. В основе этих преобразований лежит развитие новых подходов к обучению, использование современных инновационных технологий в образовании.

Все эти обстоятельства требуют поиска инновационных средств, форм, методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий [1]. В основе образовательного процесса лежит активное взаимодействие субъектов образования – педагогов и обучающихся. Одной из форм организации учебной деятельности является сетевой учебный проект (сетевая игра). Сетевая игра – это серьезный образовательный инструмент. Именно она позволяет развивать в деятельности необходимые универсальные умения и компетенции, во многом восполняя пробелы фронтальной педагогики и шаблонности преподавания. Сетевая образовательная игра позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления учеником суммы знаний на овладение им различными способами деятельности в условиях доступности информационных ресурсов, что способствует активному формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи в нетрадиционных условиях [2, с. 128]. В основе сетевой игры лежит развитие познавательных навыков, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему, умение принимать ответственность за свои решения, умение общаться в Сети.

Заходя с ребятами в сеть, мы учим школьников деятельности – не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. Обучение деятельности предполагает на определенном этапе совместную учебно-познавательную деятельность коллектива (группы) учащихся под руководством учителя. Это одно из важнейших положений психолого-педагогической теории Л. С. Выготского, который писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно». Ничто так не расширяет кругозор ребенка, не воспитывает и не сплачивает детский коллектив, как совместное дело: создание макета, оформление стенной газеты, выступление перед аудиторией. А когда это подчинено одной цели и вызывает у ребят интерес, тогда достигается особый положительный эффект. Содержание проекта условно можно разделить на несколько этапов. На подготовительном этапе предполагается создание рабочей группы с целью реализации проекта, в состав которой входят заместители директора, руководители методических объединений, учителя начальной школы, внедряющие проектную деятельность в образовательный процесс. Педагоги изучают научно-методическую литературу по данному направлению и обсуждают на методическом совете школы [2, с. 125].

Проектировочный этап направлен на подготовку учителей к участию в сетевом проекте, а именно, серию обучающих семинаров для участников инновационного проекта, входной мониторинг метапредметных знаний учащихся. Итогом данного этапа будет являться разработка сетевой игры и создание сайта в сети Интернет.

Этап реализации предполагает проведение семинаров, «круглых столов», научно-практической конференции для преподавателей-участников проекта, запуск сетевой игры, проведение научно-практической конференции для учащихся, мониторинг формирования метапредметных знаний, презентация продукта «Как организовать и провести сетевые игры».

На рефлексивном этапе происходит самоанализ собственной педагогической деятельности каждого учителя, оформление итогов работы в виде отчетов, а также проведение семинаров, открытых уроков и внеклассных мероприятий для педагогов района и города, публикации статей и методических разработок уроков.

В заключении отметим, что проект «Сетевая образовательная игра как форма организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста» позволяет расширить возможности образовательного пространства, определить инновационные направления деятельности учителя начальных классов, а значит, вывести образовательный процесс на новый уровень.

Литература

1. Козицина, С. В. Сетевые проекты в начальной школе. Из опыта работы / С. В. Козицина. – Архангельская область, 2015. – С. 3–10.
2. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс. – 2002. – 88 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ В ХОДЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Балынская И. А. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница, Украина)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

В психологии и педагогике активно исследуется проблема эмоционального интеллекта, обосновывается значение проявлений эмоциональной компетентности, устойчивости в различных сферах жизнедеятельности каждого человека. Детские годы считаются сенситивными для развития чувственно-эмоциональной сферы детей (Л. Выготский, О. Запорожец, В. Зинченко, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Кулачківська, Р. Павелків, Т. Пироженко, Т. Титаренко и др.). Ученые предлагают разные трактовки такого феномена, среди которых распространенным является объяснение его как способности к пониманию своих и чужих эмоций, управления ими; как способность понимать эмоциональное состояние и мотивы эмоциональных реакций других людей, дифференцировать эмоции, намечать возможные пути осознанного влияния на их намерения с целью достижения общих целей; как конструкта, который имеет двойственную природу и связан с когнитивными способностями и личностными характеристиками [1].

Важным направлением является поиск эффективных методов формирования эмоциональной сферы детей. В связи с этим внимание привлекает метод создания воспитательных ситуаций. Ученые [2], [3] эксплицируют его как специально организованные, определенным образом структурированные, эмоциогенно насыщенные социально-педагогические условия, в которых происходит преобразовательная деятельность воспитанников в партнерстве под руководством педагога с целью выявления / коррекции / формирования ценностных ориентаций, отношений, качеств, способов поведения, а также изменения / улучшения самой ситуации.

Апеллируя к трудам исследователей [4]; [5]; [6] и др., посвященных обоснованию метода создания воспитательных ситуаций, мы выделили педагогические условия их успешного использования в процессе развития эмоционального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста:

– *Выбор эффективных форм организации деятельности детей, в рамках которых будут создаваться различные виды воспитательных ситуаций.* Самой гармоничной формой организации образовательных ситуаций ученые [5] считают такую, в условиях которой дети становятся единой небольшой группой, между которыми есть реальное сотрудничество, согласованность усилий и умений, взаимопомощь, взаимоконтроль и взаимнооценка. Возможно также организовывать несколько взаимосвязанных ситуаций во время повседневной деятельности дошкольников, системы занятий или отдельного занятия.

– *Соблюдение алгоритма создания воспитательных ситуаций.* Эффективность использования такого метода воспитания зависит от его детальной подготовки, а затем соблюдения педагогом определенного алгоритма действий в процессе развертывания воспитательной ситуации. Обобщение научного массива [4]; [5] выявило несколько вариантов поэтапного моделирования и использования воспитательных ситуаций.

– *Продумывание специальных приемов положительного воздействия на эмоциональную сферу детей в ходе моделирования воспитательных ситуаций.* Применение любого педагогического метода требует оптимального сочетания приемов как конкретных действий, операций в определенных условиях. Это будет способствовать решению поставленных задач, используя содержание воспитательной ситуации. В педагогической литературе [4]; [6] описаны разные приемы, которые уместно включать в ход создания воспитательной ситуации.

– *Систематическое наблюдение за эмоциональными реакциями детей в процессе создания воспитательных ситуаций.* Правильно спланированное и организованное наблюдение в процессе создания воспитательных ситуаций дает ценную информацию об эмоциональном состоянии ребенка, который является выражением его внутреннего мира. Правильное проведение наблюдения предусматривает четкое выделение в процессе его планирования параметров и характеристик эмоциональных реакций детей, которые будут предметом особенного внимания педагога.

Таким образом, дошкольный и младший школьный возраст являются начальными для формирования эмоционально-чувственной сферы ребенка. Педагогам необходимо тщательно подбирать методы, которые будут положительно влиять на развитие эмоционального интеллекта детей. Воспитательные ситуации, специально смоделированные с соблюдением требований, имеют положительный ресурс для формирования в ребенка такого интегративного образования.

Литература

1. Люсин, Д. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты / Д. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. – М. : Смысл, 2000. – С. 38–48.
2. Демченко, О. П. Ігрові виховні ситуації формуванні особистості дитини / О. П. Демченко // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : [навчально-методичний посібник] ; за ред. Г. С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – С. 111–124.

3. Демченко, О. П. Спостереження за емоційними реакціями дітей у процесі створення виховних ситуацій / О. П. Демченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – № 5. – Луганськ, 2009. – С.105–114.
4. Демченко, О. П. Формування у майбутніх учителів уміння створювати виховуючі ситуації: інноваційний підхід / О. П. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук.пр. у 2-х час. – Ч. 2. / Редкол. І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 39–43.
5. Крутій, К. Сучасне заняття та освітні ситуації / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 6–10.
6. Натанзон, Э. Ш. Прийоми педагогического воздействия / Э. Ш. Натанзон. – М. : Просвещение, 1972. – 216 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бурцева В. В. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Ю. М. Ивкина, ст. преподаватель

Важнейшей задачей современной начальной школы является формирование у учащихся самостоятельности в приобретении знаний. Компьютер является одним из современных средств обучения, обладающих уникальными возможностями. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности является одним из эффективных способов повышения эффективности учебного процесса и индивидуализации обучения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Это определяет цели использования ИКТ на уроках русского языка: повысить эффективность процесса обучения; способствовать активизации познавательного интереса учащихся; использовать как средство самообразования; использовать для качественной подготовки к уроку.

ИК технологии вызывают у ребенка интерес: анимационные фрагменты приближают изучаемые процессы к жизни ребенка. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик. Компьютер значительно расширил возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука позволяет моделировать различные ситуации. Одним из источников мотивации является занимательность. Детям характерно визуальное восприятие информации. Данное явление приводит к тому, что в процессе информационной коммуникации зрительный знак преобладает над текстовым. Так, используемые на уроках русского языка электронные пособия, созданные на базе мультимедиа, оказывают сильное воздействие на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать занятия более интересными и динамичными [1, с. 131]. Средства ИКТ можно использовать на любом этапе урока – от организационного момента до рефлексии и подведение итогов. На уроках обобщения изученного уместно использование тестирования. Например, при изучении темы «Имя существительное» в 4 классе на итоговом уроке все ученики выполняют тест, который занимает 5 минут, и тут же получают оценку компьютера. Применение мультимедийных презентаций позволяет дифференцированно подходить к каждому ученику. Более подготовленный ученик выполняет задание самостоятельно, в то время как менее подготовленный ученик может воспользоваться помощью компьютера в виде звукового сопровождения.

Информационно-коммуникативные технологии на уроках русского языка позволяют ярко и образно провести этап словарной работы, объяснить значения непонятных слов, архаичных, вышедших из активного употребления. Органично вписываются в создание мультимедийных презентаций такие приемы работы с текстом, как составление картинного плана.

Таким образом, использование мультимедийных презентаций позволяет учителю использовать самые различные источники информации.

Литература

1. Информационные технологии в образовании-2010: сборник научных трудов участников X научно-практической конференции-выставки 23–24 ноября 2010 г. – Ростов н/Д: Ростиздат, 2010. – 286 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Василенко М. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед. наук, доцент

В наше время высоких технологий тема взаимодействия детей с природой достаточно актуальна. Ограниченность времени у родителей сказывается на общении детей с природой, ее объектами и явлениями. Как же объяснить детям, о том, как пчелы добывают мед, почему медведь зимой спит и многое другое. В такой ситуации могут помочь экологические сказки.

Можно полностью согласиться со словами Л. Н. Ердакова, что «...в наше время существует немало литературы для познания экологии. Сюда можно отнести любую детскую книгу, где в занимательной форме описана жизнь животных» [1, с. 19]. Донести до детей информацию о мире природы можно с помощью волшебной сказки. Она может заинтересовать, увлечь ребенка. Экологическая сказка способна воздействовать на чувства детей, пробуждать у детей интерес к природе. Еще в 20-е годы в СССР, при проведении широкомасштабных мероприятий «День леса», работники лесного хозяйства сами проявляли фантазию и сочиняли экологические сказки и читали их детям, стараясь передать информацию об охране леса и экологии. Экологическая сказка может помочь детям попасть в любой уголок мира, в подводный мир и на Северный полюс, отправиться в удивительное путешествие по болотам и сказочным лесам [2, с. 50]. Знакомство с такими героями, как Веселый одуванчик, Звонкая Капелька, Шустрый кузнечик, помогают детям погрузиться в смысл сказки, понять взаимосвязи, существующие в природе. Например, дети знакомятся с состоянием воды в сказке «Заюшкина избушка». Существует достаточно много экологических сказок, благодаря которым у детей появляется огромное желание увидеть это наяву, помочь природе, смастерить что-то из снега или песка. Очень интересно придумывать экологические сказки вместе с детьми. В младших группах воспитатель, обыгрывая экологическую сказку, формирует у детей элементарные экологические представления. Героями таких сказок выступают различные животные, растения. Детям старшего дошкольного возраста можно предложить придумать экологическую сказку самостоятельно. В сказках могут появиться новые герои. Дети могут придумать начало или окончание сказки. Можно изменить сюжет, чтобы ребенок мог пофантазировать, например, придумать, как поведет себя герой сказки в неблагоприятных экологических условиях, или придумать свой способ помочь природе. Можно предложить ребенку наделить главного персонажа известной сказки какими-то качествами, характером, добавить новую информацию о нем. Например, Красная шапочка работала в обществе по охране лесных животных. Проявив фантазию, воспитатель с детьми на прогулке может придумать сказку о тридевятом царстве, где царством является почва, и в ней живут различные обитатели. Существует достаточно много приемов сочинения экологических сказок. Главными принципами составления экологических сказок являются реальные объекты природы (лису можно нарядить в платье, но хвост у нее все равно останется) и содержательная основа сказки (не развлекательная). Экологические сказки позволяют сформировать у детей доступные для них знания об экологии, развивать познавательный интерес, желание принимать участие в охране природы.

При помощи сказок у детей закладывается правильное отношение к природе, сочувствие к ее обитателям, умение видеть всю красоту природы в различных ее проявлениях. Экологические сказки помогают донести до детей доступную для их восприятия информацию, суть экологических проблем и пути их решения. Сказка не развлекает, а незаметно и ненавязчиво знакомит ребенка с окружающим миром, в результате чего у детей меняется отношение к явлениям природы и ее объектам.

Литература

1. Ердаков, Л. Н. Экологическая сказка для первоклассников / Л. Н. Ердаков // Начальная школа. – 1992. – № 11. – С. 19.
2. Свалова, Е. В. Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста посредством экологических сказок / Е. В. Свалова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4. – С. 49–51.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Василишина О. В. (ВДПУ им. М. М. Коцюбинского, Винница)

Научный руководитель – А. В. Шикиринская, канд. пед. наук, доцент

Формирование умения учиться в течение жизни должно начинаться еще с дошкольного возраста. Задачей воспитателя является так организовать деятельность детей, чтобы путем самостоятельных открытий, решении проблемных задач, наглядно преобразующих действий они одновременно овладевали как новыми знаниями, так и умениями и навыками их самостоятельного приобретения. Обобщив труды психологов и педагогов (Ш. Амонашвили, Л. Выготского, Г. Костюка, С. Максименко, В. Сухомлинского и др.), специалистов в сфере дошкольного образования (О. Голюк [1], В. Имбер [2], Т. Кривошеи [3], К. Крутий [4], Л. Присяжнюк [5]) и результаты собственного эмпирического опыта, сформулируем педагогические условия, с учетом которых организация поисково-исследовательской деятельности ребенка старшего дошкольного возраста осуществляется более эффективно: поощрение самостоятельного нахождения ребенком ответов на вопросы (вместо того, чтобы дать самому эти ответы), главной функцией здесь будет стимулирующая; воспитатель должен использовать похвалу при малейших успехах ребенка; организация экспериментирования, рассуждения и наблюдения совместно со взрослым или сверстниками, в ходе чего и происходит поиск ответа на вопрос; воспитателю важно проявить

терпение и понимание необычных объяснений, которые дает дошкольник, поддерживая его стремление проникнуть в сущность предметов и явлений, выяснить причинно-следственные связи, узнать о их скрытых свойствах; демократический стиль общения воспитателя с ребенком; специальные упражнения с использованием предметного материала; учет воспитателем индивидуальных особенностей детей, на глубоком изучении которых акцентировал внимание выдающийся педагог Василий Сухомлинский. По его образному выражению в сердце каждого ребенка звучит своя струна, на которую педагог должен настроиться. Воспитателю следует обязательно изучать тип и темп мышления каждого ребенка, что поможет формировать его индивидуальные наклонности и способности, учить ребенка мыслить, пробудить любознательность и познавательный интерес. Задачей воспитателя, родителей является создание образовательной среды (с помощью условий, указанных нами), что будет поддерживать естественные потребности ребенка к познанию, преодолению трудностей что, в свою очередь, будет повышать эффективность поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Организовывать самостоятельное изучение детьми свойств окружающего мира можно с помощью опытов с водой, воздухом, почвой, песком, льдом и снегом. Рассмотрим вышесказанное на примере.

Вода, окружающая нас, не всегда чистая, но ее можно очистить. Ход опыта: прозрачные пробирки наполните водой в равном объеме. Первую – водой из водопроводного крана, вторую – водой из лужи, третью – дождевой водой. Сначала следует рассмотреть воду в каждой пробирке через увеличительное стекло. Вывод дети делают самостоятельно. Воду из второй и третьей пробирки надо очистить. Сначала можем спросить мнение детей, а затем предложить пропустить ее через фильтры: песчаный, с угля или через салфетку. Дети делают выводы относительно предположения.

Литература

1. Голюк, О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку / О. Голюк, Н. Пахальчук // Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – С. 223-229.
2. Імбер, В. І. Привчаємо розмірковувати з малку / В. І. Імбер // Дошкільне виховання. – №7. – 2015. – С. 16–19.
3. Кривошея, Т. Взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників / Т. Кривошея // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155). – С. 25–27.
4. Крутій, К. Л. Створюємо освітній простір, дружній до дитини / Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Осінь-арабеска / К. Л. Крутій, Т. І. Грицишина, І. Б. Стеценко. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2018. – С. 6–26.
5. Присяжнюк, Л. А. Проблемы современного дошкольного образования в Украине / Л.А. Присяжнюк // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : материалы международной научно-практической конференции (г. Брест, 15-16 апреля 2015 г.) / Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Брест, 2015. – С. 103–105.

ИЗУЧЕНИЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНУЮ КУХНЮ УДМУРТОВ

*Вахрушева В. П. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент*

В Удмуртской республике два государственных языка – русский и удмуртский. К сожалению, в настоящее время удмуртский язык большей частью функционирует в бытовых целях, преимущественно его используют люди старшего возраста. Следовательно, нужны особые формы для привлечения интереса учащихся к своему языку. Одной из таких форм является изучение языка через национальные блюда удмуртов. Кухня – это система питания. Она «представляет собой сложную биосоциальную систему, в которой находят отражение особенности природно-экологической среды, хозяйственной деятельности народа, его история, межэтнические взаимодействия» [1, с. 149]. Кухня зависит от условий жизни и территории, на которой проживает народ. Национальная кухня удмуртов также формировалась на основе тех растений и овощей, которые они выращивали, от скотины, которую держали.

Удмуртская кухня разнообразна, что позволяет включать ее элементы в различные темы на уроках удмуртского языка. Так, при изучении сложных существительных детей знакомим со следующими национальными блюдами. «Пельнянь» – самое известное блюдо кухни удмуртов. Слово состоит из двух корней: пель – ухо, нянь – хлеб; букв. хлебное ушко. Действительно, пельнянь очень похож на хлебное ушко. Начинка была очень разнообразной – редька, грибы, творог, свежая и квашеная капуста, картошка, мясо и др. «Сяртчынянь» – пироги с калегой. Сяртчынянь также состоит из двух корней: сяртчы – калега, нянь – хлеб. «Куарнянь» (войын позьтэм) – фигурные кусочки из тонко раскатанного теста, которые варились в масле. «Куарнянь» по вкусовым качествам близок к хворосту. По программе ученики со сложными словами знакомятся в 4 классе.

Учитель после ознакомления с удмуртскими блюдами может задать вопрос: Что общего можно выделить в данных словах. Дети делают вывод и затем сами формулируют правила написания сложных слов. «Шунянь» – пирог с калиной. Удмурты в качестве пищи использовали практически все, что растет. И даже такую кислую ягоду могли превратить во вкусное праздничное блюдо. Анализ слов позволяет выделить две части, одна из которых повторяется во всех словах – нянь (хлеб). Уже на этой основе учитель может подвести детей к распознаванию сложных слов и формулировке правила их правописания. Закрепить полученные знания могут другие удмуртские блюда. «Виртырем» – кровяная колбаса. Ее делали сразу после заколачивания скота. Кроме крови, добавляли ячневую крупу, лук. Блюдо имеется и у коми-пермяков под названием «коми-пермяцкие колбаски». «Жукомильым» (в диал. «жукобыльым»), дословно переводится как блины с кашей. Но особенностью именно удмуртского блюда является наличие в начинке гусяного мяса, а блины заменяют табани, приготовленные на дрожжевом тесте. Названия обоих блюд состоит из двух частей: вир – кровь, тырем – наполненный; жук – каша, мильым – блин. Отдельно нужно сказать об обрядовых блюдах. Удмурты прежде всего язычники. Во время молитв божествам они приносили в жертву разных животных. Животных резали, мясо варили и на этом бульоне варили молевую кашу («журиськон жук»). Эту кашу обязательно должен был отведать каждый молящийся. Также в качестве еды использовались семена льна и конопли. Это сейчас конопля является запрещенной для выращивания растением. Из этих семян отжимали масло («кенэм вой», «етин вой»). Льняным маслом заправляли овощи и толченную картошку. Семена конопли использовали для начинки ватрушек и сладостей. Повседневный стол не обходился и без овощей, которые ели в сыром, тушеном, запеченном и сушеном виде. «Паронка» – излюбленное кушанье удмуртов. Репу, которую предварительно запекали, разрезали на полоски, а затем высушивали. В таком виде она могла храниться довольно долгое время. В прошлом, как и сейчас, варили разнообразные супы (шыд): суп с грибами – губиен шыд, суп с крапивой – пушнерен шыд, суп с кусочками кислого теста – нугылиен шыд, домашнюю лапшу – тыкмачен шыд, уху – чорыглым. Летом готовили вместо горячих супов, холодные похлебки. За основу брался квас – «сюокась». Квас чаще всего подбивали толокном, крошили в него картошку, лук, соленые грибы или огурцы, натирали хрен. Во 2 классе во время изучения прилагательных к существительному «суп» можно подобрать прилагательные: чesкыт (вкусный), шог (несоленный), пось (горячий). Затем идет подбор антонимов: кош (невкусный), кузьыт (соленный), кезыт (холодный) и др.

В качестве развития коммуникативных навыков дети могут составлять тексты, диалоги на тему «Удмуртская кухня».

Таким образом, учить удмуртский язык с детьми младшего школьного возраста через национальные блюда интереснее, эффективнее, так как учащиеся образнее представляют грамматические темы.

Литература

1. Пименов, В. В. Удмурты. Историко-этнографические очерки. – Удмуртский институт истории, языка и литературы Уро РАН, 1993. – 392 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Вдовина Е. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – Е. А. Лупандина, ст. преподаватель

Согласно ФГОС ДО художественно-эстетическое развитие способствует развитию предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, эстетического отношения к окружающему миру, творческой деятельности детей дошкольного возраста [1]. Изобразительное творчество является одним из древнейших направлений искусства, которое пробуждает первые яркие и образные представления о Родине, ее культуре, способствует воспитанию чувства прекрасного, развивает творческие способности детей уже на первых этапах становления личности. В изобразительной деятельности дети выражают все то, что их окружает в повседневности, чем они увлечены, чем живут ежедневно.

Изобразительная деятельность, существующая организованно в условиях ДОО, занимает важное место в развитии современного ребенка. Во многих программах дошкольного образования, реализуемых в России, ставится задача обучения детей декоративному рисованию, обладающего большим развивающим педагогическим потенциалом. Оно развивает чувство композиции на основе построения узоров на различных формах и чувство цвета; формирует умение различать стили в декоративном искусстве и умение использовать их отдельные элементы в изображении; способствует овладению техническими навыками – рисование кистью и карандашами [2]. Философ Э.В. Ильенков считает, что раннее развитие личности, на истоках первых детских образов,

способствует зарождению ценнейших человеческих способностей: художественного видения, высших форм фантазии, интуиции, творческого воображения [3].

Народное декоративно-прикладное искусство – средство приобщения дошкольников к культуре России, ее истории. В силу близости к народу, доступности и простоты, живого характера особо значимо как в творческом, так и в личностном становлении детей дошкольного возраста, в развитии воображения, фантазии, инициативности детей [4]. В ходе декоративного рисования дети познают значение, целесообразность оформления, связь формы и содержания рисунка, начинают чувствовать и понимать, как меняется орнамент предмета, в зависимости от его назначения и украшающих форм. По мнению Н. П. Сакулиной: «Народное декоративное искусство отвечает интересам детей старшего возраста, дает большую пищу их художественному восприятию, содействует развитию их эстетических переживаний и первых эстетических суждений» [5].

Важной задачей в обучении декоративному рисованию является развитие умения у старших дошкольников составлять узоры, учитывая ритм, симметрию, цвет, без применения которых декоративно-прикладное искусство не может существовать. *Ритм* характеризуется чередованием соразмерных элементов декоративного украшения, их количества, повторений, чередованием светлых и темных пятен рисунка, а также от промежутков между формами и их направлениями. Для *симметрии в композиции* декоративного рисунка характерна уравновешенность правой и левой (или верхней и нижней частей) по массе, очертаниям. Развитие *чувства цвета* выделено в отдельную задачу, важно учить детей, что цвет должен соответствовать композиции, они должны сочетаться в узоре. Ребенок учится подбирать изобразительные средства цвета, сочетания тонов и оттенков, экспериментирует с ними.

В процессе занятий декоративного рисования для ребенка всегда происходит волшебное преобразование белого листа с помощью карандаша или кисти, что доставляет ребенку огромное удовольствие, вызывает всплеск положительных эмоций, обогащает внутренний мир ребенка радостью и бодростью. Как показывает практика, дошкольникам более понятны и близки работы народных мастеров, они воспринимают их глубже и полнее, чем большие живописные полотна.

Знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства, раскрывает перед дошкольниками разнообразную и богатую культуру родного народа, традиции и обычаи, передаваемые из поколения в поколение, объем знаний об орнаменте, геометрии (в виде овала, круга, ромба, квадрата), растительном и животном мирах (в виде растительных форм с включением изображений животных и птиц).

Литература

1. ФГОС ДО : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn-80abucjiiibhv9a>. – Дата доступа : 01.02.2019.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы [и др.]. – М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
3. Лобастов, В. Г. К логическим определениям сознания : Э. В. Ильенков и И. Кант / В. Г. Лобастов // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 55.
4. Вагнер, Г. К. О природе народного искусства / Г. К. Вагнер // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций. – М. – 1991. – С. 32–38.
5. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 449 с.

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Ведерникова Е. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент*

В начальной национальной школе параллельно идет изучение двух языков – русского и родного, в нашем случае, удмуртского. Безусловно, один язык активно влияет на другой как положительно, так и отрицательно, поэтому проблема развития речи выдвигается на первый план. В решении проблемы большая роль отводится фольклорным играм. Мы имеем в виду как русские, так и удмуртские, так как именно через фольклорные игры дети могут полностью погрузиться в языковую среду, взаимодействовать и общаться друг с другом на русском или удмуртском языках.

Игра «**Ми таримес кизимы**» (Мы просо сеяли, сеяли) помогает отрабатывать навыки употребления притяжательных существительных тари-е (мое просо), тари-ед (твое просо), тари-ез (его, ее просо). Игру можно назвать игрой-диалогом: одна команда задает вопрос, а другая отвечает на нее. У ребенка таким образом отрабатываются и навыки постановки интонации, и навыки общения друг с другом.

На основе игры учитель знакомит детей со знаковыми культурами, которые выращивали удмурты. Учащиеся сами могут подобрать материал, рассказать как на удмуртском, так и русском языках. Через развитие речи расширяется и кругозор детей.

Навыки счета хорошо развиваются на игре «**Номер тырон**» Это очень старинная удмуртская игра, в которую можно играть как сидя, так и стоя. Выбирают ведущего по считалке (учитель должен следить, чтобы каждый раз при выборе ведущего считалка менялась): *Одиг, кык, куинь (Один, два, три) / Курегспуз ныгыльтык (яйцо покати) / Кык, тямьс – дас куать, / Кыкнамы но одиг кадь*. Все играющие образуют круг по три человека, за руки не берутся. Ведущий всем на ухо шепотом говорит номера. Сам называет три номера. Игроки, чьи номера были названы, должны поменяться местами, а ведущий занимает освободившееся место. Тот, кто остался без места, становится ведущим. Игра «**Зайнык**» – хороводная, которая развивает навыки проговаривания сложных русских буквосочетаний. В национальной школе данная проблема является наиболее актуальной.

Играющие становятся в круг, а один, «зайнык», посередине круга. Хоровод начинает ходить из стороны в сторону и петь: «Зайнык, серенький, Я хожу, гуляю, Вдоль по хороводу. Зайнык, серенький, Некуда зайныке выскочити. Зайнык, серенький, Некуда зайныке выпрыгнути...». Определенные действия, в основном танцевальные, сопровождаются незатейливыми, но простыми, понятными словами. Скрашивают текст любимые народом аллитерации, повторения, глаголы в неопределенной форме со старинным окончанием (выскочити, выпрыгнути). Кроме того, в этой хороводной игре можно участвовать сразу всем классом.

Игра «**Гуси-лебеди**» хорошо развивает навык быстрого говорения в процессе игры. Учитель должен следить, чтобы слова проговаривались четко и правильно. Игра способствует и навыкам коллективного проговаривания – дети учатся слышать друг друга, подстраиваться. Играющие выбирают волка и хозяина, остальные изображают гусей-лебедей. «Гуси лебеди! Домой!» – Гуси отвечают: волк под горой! – «Что волк делает?» – Траву щиплет. – «Ну, бегите же домой!». Гуси бегут, а волк их ловит и поодиночке уводит на свою гору.

Таким образом, в фольклорной игре происходит моделирование жизненно важных ситуаций, погружение в языковую среду. Развивающее значение народных игр заложено в самой их природе, ибо они создавались народом для детей. Изучение языка с помощью традиционных фольклорных игр народа изучаемого языка является неотъемлемой частью процесса обучения.

Литература

1. Долганова, Л. Н. Тюрлага: удмурт нылпи фольклор но шудоньес / Л. Н. Долганова. – Ижевск, 1996. – 132 с.
2. Христолюбова, Л. С. Фольклор и этнография удмуртов: обряды, обычаи, поверья / Л. С. Христолюбова. – Ижевск, 1989. – 172 с.
3. Волкова, М. В. Теория и практика дошкольного образования // М. В. Волкова. – Чебоксары, 2015. – 106 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Вишнякова А. С. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Природа – важнейшее средство воспитания и развития детей дошкольного возраста. Сколько открытий делает ребенок, общаясь с ней! Экологическое воспитание – это не просто дань «модному» направлению в педагогике. Это воспитание в детях способности понимать и любить окружающий мир и бережно относиться к нему. При ознакомлении детей с природой открываются возможности эстетического, патриотического, нравственного воспитания [1, с. 2].

Главная цель экологического воспитания как средства развития детей дошкольного возраста – формирование начал экологической культуры: правильного отношения ребенка к природе, его окружающей среде, к себе и людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется. Задачами экологического воспитания являются: формирование и развитие любознательности детей; развитие креативности; давать элементарные представления о себе, других людях, отдельных составляющих природы (цвет, размер, материал, форма, звук, темп, причины и следствия того или иного явления), а также о взаимоотношениях между ними; воспитание уважения к общему дому – планете Земля [2, с. 1–4].

Впервые теория и методика, а в последствие система экологического воспитания дошкольников была разработана С. Н. Николаевой. В ней раскрыты содержание, формы, методы, педагогические технологии эколога-воспитательной работы с детьми разных возрастных групп, особое внимание уделяется личностному развитию дошкольников в связи с экологическим воспитанием [2].

Педагоги в своей работе используют разнообразные образовательные программы, в которых содержится экологический компонент и программы, имеющие экологическую направленность. Нами был осуществлен анализ программ, в ходе которого выделен ряд комплексных программ: «Радуга» (научный руководитель канд. пед. наук Т. Н. Доророва); «Детство» (авторский коллектив РГПУ

им. А. И. Герцена, под редакцией Т. И. Бабаевой и др.); «Развитие» (коллектив детского центра Л. А. Венгера); «Истоки» (под руководством док. пед. наук Л. А. Парамоновой) и парциальные (узконаправленные) программы: «Семицветик»; «Природа и художник»; «Наш дом – природа»; «Жизнь вокруг нас»; «Паутинка»; «Юный эколог» [3, с. 10]. Представленные программы, несмотря на свои особенности и содержание направлены на формирование экологических знаний, экологической культуры, воспитание бережного отношения к природе и окружающему, развитию любознательности и познавательного интереса дошкольников. Цели и задачи, стоящие перед воспитателями, требуют методически грамотного подхода и осуществления. Следовательно, то, что используют педагоги в работе с детьми, обобщим понятием «педагогический инструментарий».

Для стимулирования познавательной деятельности дошкольников воспитатели в практике работы применяют педагогический инструментарий, который состоит из совокупности форм, методов, приемов и средств [4, с. 35]. К наиболее эффективным формам экологического воспитания можно отнести: занятия, экологические праздники, викторины, игровую и исследовательскую деятельность, экскурсии, труд в природе, работа с родителями (папки-передвижки, информационный бюллетень, памятки). Среди наиболее эффективных методов обучения, применяемых в экологическом образовании, выделим: наглядные методы (показ, демонстрацию, наблюдение, иллюстративно-наглядный материал); практические методы (моделирование, метод проектов, опыты, упражнения, эксперименты, экологические игры); словесные методы (беседа, рассказ, разъяснение, пояснение, чтение художественной литературы). Приемы – беседы, наблюдения, рассматривания объектов, сюрпризный момент, художественное слово, напевывания, динамические паузы, пальчиковая гимнастика, игровые обучающие ситуации.

Педагоги применяют в своей работе следующие средства при решении задач экологического воспитания: музыка, экологическая развивающая среда, календарь погоды, художественная литература, экологическая тропа, репродукции картин, дидактические игры экологической направленности, наглядные пособия, объекты неживой природы (камни, песок, вода и т. д.) и объекты живой природы (растения и животные), также могут быть изображения объектов и явлений природы – плоские (картины, иллюстрации, карты и т. д.) и объемные (макеты, модели, муляжи, чучела и т. д.); оборудование для экспериментирования и опытов (зеркала, колбы, сосуды, измерительные приборы и др.); оборудование для уголка природы и уголка познавательно-практической деятельности (лейки, таялки, колбы, измерительные приборы и др.); экскурсионные принадлежности (рюкзаки, сачки, удочки и др.); оборудование для работы на участке (грабли, лопатки, совки, веники и др.); оборудование для демонстрации наглядного материала (доска, диапроектор).

Таким образом, в работе по экологическому воспитанию детей необходимо использовать комплекс разнообразных форм, методов, приемов и средств, уметь их правильно сочетать между собой. Выбор форм и методов и необходимость комплексного использования определяется возрастными особенностями детей, характером воспитательно-образовательных задач, которые решает воспитатель.

Литература

1. Яковлева, Е. В. Важность экологического воспитания дошкольника [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 113–117.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
3. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание младших дошкольников : книга для воспитателей детского сада / С. Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 96 с.
4. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: информационно-методические материалы, экологизация развивающей среды детского сада, разработки занятий по разделу «Мир природы», утренники, викторины, игры. – 2-е изд., стереотип. / авт.-сост. О. Ф. Горбатенко. – Волгоград : Учитель, 2008. – 286 с.

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА

*Владыкина А. Э. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Н. С. Селукова, преподаватель*

В педагогической науке выявлено недостаточное теоретическое обоснование проблемы воспитания самостоятельности в процессе ручного труда у детей старшего дошкольного возраста. Задачи по воспитанию самостоятельности у детей дошкольного возраста решаются не в полной мере из-за того, что недостаточно эффективны приемы воспитания самостоятельности в процессе ручного труда. Поэтому проблема воспитания самостоятельности в детском саду в жизни общества приобретает особую актуальность и значимость. Самостоятельность закладывается еще с раннего дошкольного возраста. Каждый ребенок стремится в пределах своих возможностей стать

независимым от взрослых в жизни. Дальнейшее развитие самостоятельности связано с развитием основных видов деятельности. Каждый вид детской деятельности оказывает своеобразное влияние на развитие инициативы, поиск способов самовыражения в деятельности, освоение способов самоконтроля, на воспитание самостоятельности и т. д. Самостоятельность является одной из сторон формирования творчества в деятельности детей, а ручной труд – это активное взаимодействие человека с окружающим миром, в результате которого он целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает что-то свое, никем еще не придуманное, имеющее общественное значение.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблеме воспитания самостоятельности детей старшего дошкольного возраста придавалось огромное значение. Многие исследователи придерживаются единого мнения, что самостоятельность – это способность ребенка проявлять свои личностные качества, не прибегая к помощи взрослых и сверстников. Считают, что ручной труд детей старшего дошкольного возраста богат и разнообразен и играет большую роль в воспитании таких качеств, как, самостоятельность, выдержка, умение доводить начатое дело до конца. Свое исследование мы проводили на базе МБДОУ «Солнышко» в д. Бачумово. Целью исследования является выявление начального уровня развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда. Использовали методы: наблюдение, беседа, анкета. Чтобы выявить уровень самостоятельности мы свою работу начали с того, что познакомили детей с понятием «самостоятельность» и ее важность. Показывали картинки, где было изображено, как дети самостоятельно умываются, одеваются, помогают другим детям и по ним составляли небольшие рассказы.

Провели беседу с детьми «Что значит быть самостоятельным?». Задавали детям вопросы: «Что вы понимаете самостоятельностью?», «Какого человека можно назвать самостоятельным?», «Как можно отличить самостоятельного человека?». Затем дети самостоятельно по образцу делали елочку из ватных дисков. В процессе наблюдения воспитатель выявляет, насколько ребенок может распределить самостоятельно время на выполнение аппликации, выбрать материал, организовать рабочее место, умение самостоятельно добиваться результата. При проведении экспериментальной части выяснилось, что дети имеют недостаточный уровень воспитания самостоятельности у детей в процессе ручного труда. Нами была разработана и апробирована система занятий, направленная на воспитание основ самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда.

Таким образом, на основе разработанной системы занятий по воспитанию самостоятельности повлияла на развитие самостоятельности у детей экспериментальной группы. У них появился интерес к труду, стремление помочь сверстникам, умение доводить начатое дело до конца, стараются быть ответственными за свою работу и реже обращаться за помощью к взрослым.

Литература

1. Година, Г. Н. Воспитание положительного отношения к труду // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М. : Просвещение, 2010. – 24 с.
2. Сайгушева, Л. И. Как воспитать дошкольника в процессе ручного труда / Л. И. Сайгушева. – М. : Росмэн, 2008. – 221 с.
3. Юсупова, Г. Воспитание самостоятельности у детей / Г. Юсупова. – М. : Речь, 2002. – С. 7.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Гавшина К. Г. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – М. С. Сабрекова, ассистент

Быстро развивающееся общество влечет за собой и совершенствование в системе образования. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит цель перед современной школой научить детей учиться, делая это самостоятельно под руководством учителя. В связи с этим и вводится понятие универсальное учебное действие (УУД). Базовые познавательные УУД, среди которых особую группу занимают логические УУД, развиваются преимущественно в младшем школьном возрасте. Данной проблемой занимались А. Г. Асмолов [1], Д. С. Елисеева [2].

Перед современным образованием стоит задача развития не только интеллектуальных способностей обучающихся, но также формирования умения логически мыслить (А. В. Петровский [3]). Поэтому в настоящее время возникает противоречие в необходимости формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников и недостаточном использовании возможностей учителями начальных классов уроков окружающего мира. Цель экспериментального исследования: проверить эффективность разработанной нами программы по окружающему миру, направленной на формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников.

Эксперимент проводился в 3 этапа. I этап – констатирующий. Цель констатирующего этапа – определение исходного уровня сформированности логических УУД в экспериментальной (4 А) и контрольной (4 В) группах. В качестве диагностического инструмента были использованы методики Э. Ф. Замбацявичене и Дж. Равена.

По результатам методики изучения словесно-логического мышления Замбацявичене можно сделать вывод о том, что сформированность логических УУД в экспериментальной и контрольной группах находится на среднем уровне. В целом мы можем сделать вывод, что на констатирующем этапе эксперимента исходный уровень сформированности логических УУД у экспериментальной и контрольной группы находится примерно на одном уровне и является невысоким. Это говорит о том, что с младшими школьниками необходимо проводить работу по развитию логического мышления.

II этап – формирующий. Цель формирующего этапа – развитие логических УУД у младших школьников и их систематическое применение. В ходе формирующего этапа эксперимента была апробирована специальная программа. Система заданий, использованная на уроках, включала в себя следующие виды: технология сотрудничества, технологии развития критического мышления, технология развития изобретательских задач, анаграммы, дискуссии, анализ текста.

На уроках были использованы следующие приемы: «Круги по воде», «Найди лишнее», «Угадай задание», «Хокку», «Анаграмма», «Корзина идей», «Викторина», «РАФТ», «Ромашка Блума», «Методика 6 шляп», «Граф», «Проблемный вопрос».

III этап – контрольный. Цель контрольного этапа – определение итогового уровня сформированности логических УУД в экспериментальной и контрольной группах. В ходе контрольного этапа было проведено повторное диагностирование. Мы воспользовались теми же методиками, которые были проведены на констатирующем этапе.

Повторное наблюдение с целью выяснения, как сформированы логические УУД у младших школьников показало, что в обоих классах наблюдалась положительная динамика, но в контрольном классе изменения небольшие, а в экспериментальном произошли значительные изменения в лучшую сторону. Результаты представлены в таблице.

Таблица – Результаты диагностики определения уровня сформированности словесно-логического мышления на контрольном этапе в ЭГ и КГ

Уровень развития	Баллы	ЭГ (24 человека)		КГ(22 человека)	
		Кол-во обучающихся	Процентное соотношение к общему кол-ву обучающихся	Кол-во обучающихся	Процентное соотношение к общему кол-ву обучающихся
Высокий	80–99,5	15	63 %	6	27 %
Средний	60–79	8	33 %	14	64 %
Ниже среднего	40–59	1	4 %	2	9 %

По результатам сравнения данных, полученных при диагностике развития логических УУД после проведения формирующего эксперимента стало очевидно, что в экспериментальной группе уровень сформированности словесно-логического мышления и установления закономерностей повысился относительно первоначального уровня и контрольной группы.

Таким образом, созданные условия развития логических УУД обеспечили высокий уровень сформированности приемов умственных действий (анализ, синтез, сравнение, выявление причинно-следственных связей, доказательность) у детей младшего школьного возраста. Также у обучающихся в значительной степени изменилась мотивация на уроке. Школьники стали лучше относиться друг к другу благодаря технологии сотрудничества.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов // Система заданий : пособие для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Елисеева, Д. С. Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника / Д. С. Елисеева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. – Уфа : Лето, 2013. – С. 91–94.
3. Петровский, А. В. Психология : учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 512 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Герасимова Е. Н. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – К. Ю. Герасимова, канд. пед. наук, доцент*

Развитие иноязычной монологической речи учащихся начальной школы приобретает особую значимость в связи с коммуникативной направленностью обучения иностранному языку. Высокий уровень владения монологической речью способствует предельно ясному и грамотному высказыванию собственной точки зрения на иностранном языке, донесения ее до слушателей, аргументации своего мнения, что повышает возможность практического использования иностранного языка [1, с. 206].

Монологическая речь обладает большей развернутостью и относительной непрерывностью по сравнению с речью диалогической. Целью обучения монологической речи является формирование умений мотивированно, логично, связно, полно и правильно излагать свои мысли в устной форме.

В методике преподавания любого иностранного языка для обучения монологической речи используются два вектора: «сверху» – исходной единицей обучения является законченный текст; «снизу» – в основе обучения лежит предложение, которое отражает элементарное высказывание. Развитие иноязычной монологической речи младших школьников должно осуществляться с помощью определенной методической системы, которая включает принципы обучения, отбор тематики и ее организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекс упражнений и форм работы, соответствующую структуру уроков иностранного языка. Владение монологической речью всегда предполагает высокий уровень языкового развития говорящего ввиду того, что монологическая речь гораздо сложнее диалогической как по содержанию, так и по языковому оформлению.

Использование проектной технологии открывает широкие возможности для реализации коммуникативных целей обучения иностранному языку, а также для использования его в качестве средства общения [2, с. 160].

Выполнение учебного проекта по иностранному языку представляет младшему школьнику возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала и развития иноязычной монологической речи.

Для педагога плюсами проектной деятельности является то, что работа над учебным проектом позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с учениками вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить процесс обучения из скучного занятия в работу, приносящую практически значимый результат. Проект – это интегративное дидактическое средство обучения, развития и воспитания, которое позволяет продуцировать и развивать характерные умения и навыки проектирования и исследования у младших школьников, а именно учить. Для успешного использования технологии проектной деятельности необходимо учитывать, что проекты, предназначенные для обучения иностранному языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие: 1) использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; 2) акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой); 3) отбор языкового и речевого материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта. Важно отметить, что разрабатывая тематику устных монологических высказываний учащихся, учителю следует предложить им модели реальных ситуаций, учитывая типологию монологической речи, так как различные разновидности монолога требуют различных приемов работы по выработке соответствующих умений. Применение проектной технологии в значительной мере содействует реализации как практической цели обучения, так и воспитательной, общеобразовательной, развивающей. Использование проектной технологии в развитии основных типов монологической речи во многом способствует улучшению монологических высказываний младших школьников и при этом способствует повышению уровня развития монологической речи (движение от репродуктивного к продуктивному).

Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на младших школьников, способствует самостоятельному добыванию знаний и опыта обучаемыми из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу.

Литература

1. Багрова, А. Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке / А. Я. Багрова // Вестник Московской международной академии. – 2017. – С. 206–213.
2. Гонтарева, Г. А. Дидактический потенциал метода проектов в формировании субъектной позиции младшего школьника / Г. А. Гонтарева, О. П. Агафонова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 159–167.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Главатских А. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – М. С. Сабрекова, ассистент*

Проблема взаимодействия школы и семьи в нравственном воспитании младших школьников является одним из краеугольных камней в современном образовании.

Для успешного ее решения недостаточно усилий одной из сторон образовательного процесса – учителя, ученика или родителя, а необходимо их полное взаимодействие между собой и единый подход к воспитанию нравственности.

Сложившаяся ситуация в обществе актуализирует проблему нравственного воспитания и формирования нравственных представлений у младших школьников. Сегодня с рождения на ребенка обрушивается информационный поток, от которого очень трудно оградить подрастающее поколение. Реклама, Интернет, СМИ несут потоки информации, которые размывают нравственные представления ребенка. Педагогам, родителям нужно задуматься, как в такой атмосфере воспитать нравственность у детей младшего школьного возраста.

Далеко не всегда учителю удается осуществлять ведущую роль в сотрудничестве с родителями учащихся, поскольку ему приходится устанавливать целесообразные контакты со всеми родителями классного сообщества, представители которого, в свою очередь, зачастую имеют кардинально различающиеся нравственные представления.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью воспитания нравственности у младших школьников при взаимодействии школы и семьи и возникающими проблемами взаимодействия учителей и родителей, а именно разобщенностью интересов, большим числом обязанностей, которые предъявляются сторонами друг к другу, различием типов отношений к ребенку, различным уровнем педагогической квалификации.

Исследования О. С. Богдановой [1], Л. Р. Болотиной [2], М. А. Бесовой [3] показывают, что эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта.

Рассмотрев значения нравственности, можно сделать вывод, что определения нравственности даются очень размыто. Трудно сказать, какое из них более существенное. Несмотря на то, что каждое понятие несет определенный смысл, ни одно из них не определяет характер человека, направленность личности. Возникает проблема понимания нравственности.

Причины скорее носят глобальный характер, который связан с изменением человеческого мышления. От коллективизма мы пришли к индивидуализму и соответственно к общественному и индивидуальному сознанию. Одни авторы утверждают, что нравственность – это тенденция вести себя определенным образом, соответствующим моральному кодексу общества, другие под нравственностью понимают внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек.

В семье закладываются основы нравственности. Родители демонстрируют свое отношение ко всему, что происходит вокруг, тем самым подготавливая почву для формирования личности ребенка. Впоследствии ребенок, став взрослым, зачастую не осознает, что дублирует отцовские представления о нравственности. Очень важно, чтобы на этом этапе родительский пример был положительным, иначе у ребенка может появиться кумир, чье восприятие мира, образ мыслей, образ жизни, действий и поведение далеко не всегда отвечает общепринятым представлениям нравственности.

Также как и родители, школа занимает ведущее место в нравственном воспитании детей. Школа координирует и корректирует воспитание детей в семье. В школе реализуется воспитательная работа, которая исправляет допущенные ошибки воспитания в семье, однако этот процесс бывает достаточно сложным. Для этого необходимы единые педагогические требования к воспитанию младших школьников, как со стороны родителей, так и со стороны школы. В этом заключается педагогика сотрудничества или педагогическое взаимодействие семьи и школы в учебно-воспитательной работе.

У педагога и родителей должен быть широкий кругозор, они должны быть начитанными, общительными, должны уметь выстраивать позитивные взаимоотношения, уметь расположить к себе, и конечно быть нравственными, а значит, добрыми, открытыми миру, порядочными, эмпатийными, готовыми прийти на помощь, эмоционально отзывчивыми. Только обладая этими качествами, педагог и родители смогут воспитать их в детях младшего школьного возраста.

Однако несмотря на огромный педагогический опыт и большое количество исследований, проблема взаимодействия школы и семьи в нравственном воспитании младших школьников не

раскрыта окончательно. Обобщая теоретический материал, можно сделать вывод, что человек – существо социальное, он живет и развивается при взаимодействии с другими людьми. Это означает, что для воспитания нравственности любого ребенка основными факторами будут являться социальный пример значимых людей. Такими людьми для ребенка являются родители, а также учителя. Именно они вербально и невербально подают ребенку пример и воспитывают в нем нравственность.

Литература

1. Каиров, И. А. Азбука нравственного воспитания : пособие для учителя / Под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. – М. : Просвещение, 1997. – 17 с.
2. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Л. Р. Болотина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект; Культура, 2005. – 240 с.
3. Бесова, М. А. Организация воспитывающей деятельности младших школьников: метод. пособие / М. А. Бесова. – Мозырь : Белый ветер, 1998. – 256 с.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВЕРТЫВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛОВ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Говорун Н. В. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница, Украина)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

Результаты воспитания каждого ребенка, в том числе и одаренного, зависят как от объективных, так и субъективных факторов, в частности от правильно организованной семейной атмосферы. Важным направлением психолого-педагогических исследований является разработка условий, реализация которых обеспечит успешное становление одаренной личности. Проблему факторов эффективного семейного воспитания исследовали известные ученые Т. Алексеенко, Т. Кравченко, Н. Краснова, С. Лавриненко, Е. Маринушкина, Л. Назаренко, Л. Оржеховская, Т. Третьяк, Л. Турищева, М. Янковчук и др. Проанализируем научный дискурс с проекцией на выделение благоприятных условий для развития детей с признаками одаренности в семье.

Формирование правильного отношения родителей к детской одаренности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что нередко в семьях, где родилась одаренная личность, наблюдается неадекватное восприятие и оценка факта одаренности. Исследователи [1] выделяют типы неправильного родительского отношения к одаренным детям: неграмотный, неприятие, возвеличивание. По мнению М. Янковчук [2], одним из важнейших факторов успешного развития одаренного ребенка, реализации его личностного потенциала является конструктивно-положительный тип отношения к одаренности ребенка. Также родителям необходимо создавать условия, которые будут соответствовать индивидуальным потребностям и возможностям этого ребенка, ее личностному своеобразию и целям развития.

Создание положительного психологического климата в семье. По заключению В. Сысенко [3], негативные процессы, которые возникают в отношениях между супругами, конфликтная атмосфера, нестабильность могут спровоцировать патологическое развитие характера одаренного ребенка. Именно при таких условиях он приобретает негативный опыт общения, поскольку всегда есть свидетелем деструктива и испытывает на себе враждебные, недружелюбные отношения между родителями. Противоречивые условия воспитания влияют на психику одаренной личности, следовательно есть риск нервно-психических заболеваний, снижается способность ребенка к адаптации, он часто находится под влиянием (или действием) сильной психологической травмы или негативных эмоций. Деструктивным следствием является и то, что в ребенка формируются противоречивые чувства к своим родителям, иногда враждебные одного из них. *Формирование предметно-пространственной среды семьи и участие родителей в создании культурно-образовательного пространства в целом.* Семья как социально-воспитательный институт является субъектом организации развивающей среды, благоприятной для развертывания потенциалов одаренности. Условия, в которых растет и развивается одаренный ребенок, имеют чрезвычайно важное значение: характер общения, предметно-пространственное окружение, специальные занятия (чтение, плавание и др.), средства массовой информации, друзья-сверстники и многое другое.

Прежде всего нужно создавать в домашних условиях окружение, которое способствует проявлению и развитию творческих способностей ребенка. Очень важно создать развивающее предметно-пространственную среду, благоприятную для развертывания одаренности уже с первых лет жизни ребенка. Одаренная личность нуждается в окружении, обогащенном сенсорной информацией, поскольку уже в раннем детстве интенсивно формируются музыкальный слух, двигательная функция, математические задатки и др. Например, для того, чтобы у малыша появилось желание рисовать, вокруг него должно быть достаточное количество карандашей, красок, бумаги. Позитивно, если эта среда красочная, насыщенная различными оттенками цветов, много блестящих предметов (большие мячи, яркие игрушки, привлекательная мебель с округлыми формами). Однако

во всем нужна мера, гибкое чередование, благоприятное сочетание; необходимые хороший вкус, этичность и творчество взрослых.

По мнению Е. Демченко [4], родители должны также брать участие в создании культурно-образовательного пространства для одаренных детей, которое моделируется в образовательном заведении. Педагогический альянс школы и семьи в таком контексте направляется на моделирование благоприятных условий для развития самостоятельности, независимости суждений и поступков, способности иметь свое мнение, умение делать выбор. Такие качества станут основой формирования адекватной самооценки, самоактуализации и самореализации с одаренной личности.

Итак, для воспитания одаренного ребенка в семье должны быть созданы специальные благоприятные условия, которые включают как психологические, так предметно-сенсорные параметры. В общении родителей с нестандартной высокоспособной личностью должен преобладать демократический стиль общения, который будет создавать именно такую психологически комфортную атмосферу, которая необходима для развития творческих способностей.

Литература

1. Веселка, Ю. Б. Інноваційні форми роботи з батьками обдарованих учнів / Ю. Б. Веселка // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – (23)/04. – С. 41–43.
2. Янковчук, М. М. Вплив сім'ї як виховної інституції на розвиток обдарованості / М. М. Янковчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10 (127). – С. 57–61.
3. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1989. – 127 с.
4. Демченко, О. П. Створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості в регіональному контексті / О. П. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наукових праць. – Випуск 45. – Київ-Вінниця, 2016. – С. 19–25.

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Гоглева А. В. (Арзамасский филиал ННГУ имени Н. И. Лобачевского)

Научный руководитель – А. О. Чудакова, ассистент

Начало XXI столетия ознаменовано глобальным внедрением компьютерных технологий во все сферы деятельности человека. Формирование новых форм коммуникаций, увеличение интеллектуальных возможностей людей неизбежно приводят к преобразованию системы образования и формированию нового информационного общества.

В быстро меняющемся мире по-прежнему основной задачей образования считается формирование общей культуры учащихся, а с приходом технологий – информационной культуры. В этих условиях особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры учащихся. Согласно О. Р. Старовойтовой [1], информационная культура – это интерес к деятельности с информацией, осознание ее важной роли в образовательном процессе, критический выбор ее источников, владение алгоритмом сбора, переработки и хранения информации, а так же умение использовать традиционный и новейшие информационные ресурсы. Формирование информационной культуры учащихся – это процесс взаимодействия всех участников учебно-воспитательной системы. Появляются значимые теоретические материалы в области информационной грамотности, авторами которых являются: А. П. Суханов, Ю. С. Зубов, и Н. А. Сляднева, А. И. Ракитова, Э. П. Семенюк, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова [2] и др.

С целью изучения особенностей информационной культуры школьников в марте 2019 года нами было проведено исследование. Анализ полученных данных в результате опроса учащихся 3, 6 и 10 классов представлен в таблице.

Таблица – Особенности информационной культуры школьников

Классы	Особенности информационной культуры
Младшие классы (28 чел.)	Вместе с родителями активно используют Интернет в поисках информации, осуществляя ее отбор по 1–2 нужным критериям. Для рефератов и докладов информация берется из одного источника, ее достоверность не проверяется. Проявляют наибольший интерес в сфере естественных наук: любят смотреть краткие видеоролики о природных явлениях, космосе, устройства мира в целом.
Средние классы (26 чел.)	Самостоятельно ищут нужную информацию. Она нужна не только в научно-познавательных целях, но и в развлекательных. Поиск информации ведется не критично. Информация сводится на уровне простых форм записи.
Старшие классы (26 чел.)	Найденная информация сводится из разных источников, но не подвергается критике. Информация из разных источников сравнивается на уровне практической значимости. На основе найденной информации выводы даются тяжело.

В целом, современные школьники имеют понятие об информационной грамотности и культуре, но она находится на низком и среднем уровнях. К найденной информации в Интернете школьники относятся не критично, не проверяют ее истинность. Авторитет научного мнения в России среди населения в целом не так высок, как может показаться на первый взгляд. Особенно это касается гуманитарного направления [3]. В связи с этим педагогам следует особое внимание уделить формированию навыков анализа, оценки достоверности, структурирования информации, с учетом возрастных, психологических и индивидуальных факторов развития учащихся.

Литература

1. Краткий справочник Школьного библиотекаря / О. Р. Старовойтова при участии Т. И. Поляковой, Ю. В. Лисовской; под общ. ред. Г. И. Поздняковой. – СПб. : Профессия, 2001. – 352 с.
2. Кириленко, А. В. Основы информационной культуры. Библиография : учебное пособие / А. В. Кириленко. – М: ИТМО, 2008. – 156 с.
3. Чудакова, А. О. Изучение особенностей информационной грамотности студентов в контексте формирования культуры здоровья / Отв. ред С.В. Напалков, научн. ред А. В. Пряников, В. П. Пучков; Ассоциация ученых г. Арзамаса, Арзамасский филиал ННГУ, АПИ (филиал) НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – 707 с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Годжаева А. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – М. В. Аксенова, канд. пед. наук, доцент*

С введением Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения перед начальным образованием установились новые цели [4], главной из которых является формирование универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Познавательные в свою очередь включают: общеучебные, логические, постановку и решение проблемы. В этой связи одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, делать выводы, обосновывая свои суждения, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы. Изучением вопросов развития логического мышления младших школьников занимались такие исследователи как: П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, Л. М. Фридман и другие.

Опыт показывает, что в процессе обучения математике происходит эффективное, целенаправленное, систематическое развитие логического мышления. В математике решение задач выступает и как цель, и как средство обучения. Значит, основная работа по развитию логического мышления учащихся на уроках математики должна вестись с задачей.

Однако, согласно исследованиям, младшие школьники не всегда владеют приемами сравнения, классификации, выведения следствий и т. п. Учителя начальной школы часто применяют задачи тренировочного типа, которые основаны на подражании и не требуют мышления. Анализ опыта работы начальной школы показывает, что нестандартные задачи находят все более частое и широкое применение в обучении математике.

Исходя из этого, изучение проблемы развития логического мышления младших школьников на уроках математики средствами нестандартных задач, можно считать актуальной темой исследования, важной и с теоретической, и с практической точки зрения.

Цель проведенного исследования – теоретически обосновать и сконструировать комплекс нестандартных задач по развитию логического мышления младших школьников. Объект исследования: процесс развития логического мышления у детей младшего школьного возраста. Предмет исследования: возможности развития логического мышления младших школьников на уроках математики средствами нестандартных задач.

С целью решения задач исследования была рассмотрена общая характеристика понятия «логическое мышление». Данный вид мышления интенсивно формируется именно в младшем школьном возрасте. В процессе исследования были определены особенности и основные условия его развития у младших школьников. Логическое мышление осуществляется на основе умственных приемов: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения, классификации.

Логическое мышление не является врожденным, его необходимо развивать. Одним из средств его развития у младших школьников являются нестандартные задачи. В этой связи было рассмотрено понятие «нестандартная задача», согласно В. В. Дрозину, В. Л. Дильман, – это задача, заключающая в себе оригинальное, творческое начало, которое не может быть выявлено репродуктивными методами решения и требует от учащихся поисков собственных путей решения, были определены виды таких задач, этапы решения и раскрыта их роль в развитии логического

мышления младших школьников. Затем была проведена диагностика развития логического мышления младших школьников по методике Й. Ерасеку.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что у детей экспериментального класса уровень развития логического мышления недостаточен высок. В связи с этим был сделан вывод о том, что организация и проведение работы по развитию логического мышления младших школьников являются необходимыми. Затем был апробирован сконструированный комплекс нестандартных задач, целью которого являлось развитие логического мышления младших школьников на уроках математики. В комплексе использовались нестандартные задачи, разработанные Н. Б. Истоминой, Н. Б. Тихоновой, Л. А. Дендюк и др. Логика целостности данного комплекса предусматривала подбор нестандартных математических задач, использование которых способствует развитию составляющих логического мышления, а именно умственных приемов: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения, классификации.

Результаты исследования показали, что сконструированный комплекс нестандартных задач по математике способствует развитию логического мышления младших школьников.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2016. – 47 с.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горбачева М. В. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

Проблема детской одаренности, развития творческих способностей является одной из актуальных на этапе модернизации отечественного образования. Нет сомнения, что прогресс цивилизации зависит от талантливых людей, которые способны нешаблонно мыслить, быстро ориентироваться в новых условиях; от их готовности к творческому поиску и подходу к выполнению различных заданий. Исходя из этого, целью системы образования в целом, начальной школы в частности является поиск, открытие, стимулирование, воспитание, поддержка талантливых ребят. Одаренные дети отличаются друг от друга степенью развития способностей, познавательными процессами, сферами интересов. Для многих из них характерным есть стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и длительное «погружение» в любимый вид деятельности. Такие особенности нетипичной одаренной личности определяют требования к содержанию, методам обучения и психологической атмосфере занятий.

В психологии обосновано несколько теорий одаренности, авторы которых по-разному объясняют такой научный феномен. Анализ работ исследователей (Д. Богоявленская, А. Дружинин) по данной проблеме показывает, что в структуре одаренности как важный компонент выделяют творчество. По мнению ученых [1], креативность рассматривается как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, редко отражается в тестах интеллекта и академических достижениях. Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения существующего опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям. Через творчество объясняет феномен одаренности В. Шадриков [2, с. 251], определяя ее как интегральное проявление творческих способностей с целью конкретной деятельности. К трактовке понятия «креативность» наблюдаются различные подходы, в частности по-разному определяют ее место в структуре личности, уровень осознания проявлений, а также источники и условия развития. Несмотря на разнообразие дефиниций, мы можем определить ряд общих взглядов ученых относительно рассматриваемого феномена который исследователи рассматривают как: общую способность к творчеству (Л. Байтимерова, В. Дружинин), свойство личности (Дж. Гилфорд, Е. Торренс), способность личности выходить за пределы заданной ситуации, создавать оригинальные ценности (Ф. Баррон, Д. Богоявленская), процесс проявления собственной индивидуальности (А. Войтенко, А. Яковлева).

В научной литературе, с одной стороны, понятие «креативность» используют нередко как синоним слова «творчество». С другой стороны, наблюдается тенденция к дифференциации терминов «креативность» и «творчество», где последнее рассматривается в более широком контексте. В педагогическом словаре [3] «креативность» понимается как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Разделяем мнение исследователей, которые считают, что творческая личность может быть сформирована благодаря креативному педагогу, с индивидуальным стилем деятельности, который ищет нестандартные решения, продуцирует новые идеи, отходит от шаблонов. Творческое мышление и воображение, оригинальный подход,

инициативность, быстрая реакция необходимые педагогу на каждом этапе работы с одаренной личностью. Такой учитель должен быть вариативным в своей деятельности, способным создавать и решать нестандартные педагогические ситуации [4, с. 33].

Таким образом, отметим, что важным компонентом одаренности есть креативность. Проблема развития у младших школьников такого психологического явления является актуальной и требующей дальнейшей разработки и оперативного решения. Важным условием для этого является переосмысление педагогом своих подходов к творческому развитию учащихся. Также ему самому необходимо быть нестандартной личностью, потому что воспитать творца может только умеющий творить сам.

Литература

1. Сноу, В. В. Формирование креативности у младших школьников во внеурочной деятельности / В. В. Сноу // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXII междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2016. – № 2(62). – С. 23–27.
2. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Институт практической психологии.– Воронеж: МОДЭК, 1997. – 288 с.
3. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://flightcollege.com.ua/library/>. – Дата доступа: 01.02.2019.
4. Демченко, Е. П. Формирование креативной компетентности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / Е. П. Демченко, Ивета Кепуле // «Young Scientist» («Молодой ученый»). – 2018. – № 5.2 (57.2). – Май / Травень. – С. 28–35.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОПИСИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Гренко Д. С. (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Согласно новым требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний. Одним из инновационных направлений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются мультимедийные технологии. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в дошкольном образовании становится все более актуальным, так как позволяет средствами мультимедиа, в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме развивать логическое мышление детей, усилить творческую составляющую учебного процесса. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста не является исключением, педагоги все больше внимания уделяют вопросам эффективного использования наглядных средств в изобразительной деятельности с дошкольниками. Актуальная задача сегодня – это оптимальное сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, которые не подменяют, а расширяют возможности друг друга.

Ознакомление детей с жанровой живописью позволяет закладывать первоначальную основу формирования у них ценностных ориентаций в школьном возрасте, как, например, умения высказывать личностное отношение к понравившейся картине, к изображенным на ней людям, предметам, природе, давать сравнительную оценку явлению, отраженному на полотне или наблюдаемому детьми в реальной жизни. Использование мультимедийных технологий в детском саду выглядит очень естественным и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации развития творческих способностей дошкольников и создания благополучного эмоционального фона, с помощью которого можно сделать обучение детей изобразительной деятельности более интересным и простым, а получаемые знания более глубокими.

Знакомство с изобразительным искусством требует привлечения большого иллюстративного материала. ИКТ оптимизируют использование иллюстративных материалов, звуковых и видеозаписей. Повышается качество наглядности и ее содержательное наполнение. Появляется возможность для концентрации больших объемов демонстрационного материала из разных источников, в разных формах. В образовательной деятельности по ознакомлению с жанрами изобразительного искусства, с жизнью и творчеством художников в презентацию включаются иллюстрации, фотографии, портреты художников, репродукции их картин, видеоэкскурсии, видеофрагменты, интерактивные модели. Актуальность использования информационных технологий обусловлена социальной потребностью в повышении качества обучения, воспитания детей дошкольного возраста. Исследования использования компьютера в дошкольных образовательных учреждениях убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этих технологий, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (исследования С. Л. Новоселовой, И. Пашелите, Г. П. Петку).

Теоретическое обоснование использования компьютерных технологий содержится в трудах С. Л. Новоселовой, Е. И. Бондарчук, Ю. М. Горвиц, в которых подчеркнуто, что мультимедиа дает возможность интеграции разных видов искусств (анимации, графики, музыки, дизайна), что позволяет создать образ, близкий субкультуре современных детей.

Литература

1. Аверин, С. А. Информационно-коммуникационная среда в современной дошкольной организации: преемственность, доступность, безопасность / С. А. Аверин, П. А. Баринова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 7. – С. 50–53.
2. Богомолова, М. В. ИКТ в дошкольном образовании : творческий поиск педагогов / М. В. Богомолова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 58–59.
3. Новоселова, С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. – М. : Новая школа, 1997. – 127 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Гречко Д. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – Д. В. Мирошникова, канд. пед. наук

Одной из задач современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени младшей школы [1]. Воспитательный потенциал урока иностранного языка реализуется как в воспитательном компоненте цели обучения, так и в самом содержании урока, обеспечивающем интеллектуальное и творческое развитие личности ребенка начальной школы. Обучение иностранному языку должно обеспечивать решение тесно взаимосвязанных между собой компонентов цели: практического, развивающего, образовательного и воспитывающего. Отметим, что именно воспитывающий характер обучения способствует нравственному развитию учащихся, формированию их мировоззрения и становлению личности ребенка в целом. Воспитательные возможности предмета «Иностранный язык» отражены в формировании патриотизма, интернационализма, гуманизма, нравственности, культуры общения детей [2]. Потенциал урока иностранного языка реализуется в содержании обучения и соответствующем выбранном учебно-методическом комплексе, методической системе обучения, личности учителя и его поведении. Современный урок иностранного языка носит коммуникативный характер, что предполагает также воспитание толерантности и терпимости в ребенке. К условиям эффективности реализации воспитательного компонента цели обучения иностранному языку в начальной школе следует отнести: ориентация учителя на мотивационные установки учащихся, направленные на нравственный «посыл» действий посредством установок; учет концепции педагогики гуманизма и личностно-ориентированного обучения; отбор методического обеспечения в соответствии с его нравственно-воспитательным потенциалом; использование творческого потенциала урока; разрешение противоречий социального и возрастного характера, обусловленных негативным влиянием микро и макросреды общества [3].

Обозначенные условия реализуются посредством организации интерактивной деятельности учащихся на уроке, использования коллективных и групповых форм работы, включения ребенка во все виды деятельности, организации рефлексии, использования личностно-ориентированных заданий.

В заключение отметим, что воспитание на уроке иностранного языка является одним из важных элементов обучения, так как оно способствует формированию целостной личности ребенка.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. Н. Рогова [и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Шило, Е. В. Нравственно-ориентированное воспитание на уроках иностранного языка (английский) / Е. В. Шило // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 103–106.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гузова В. Н., Первова М. В. (Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – Л. В. Рябцева, преподаватель

Реализация задач, поставленных современной школой, требует изыскания внутренних резервов процесса учения. Одним из них является формирование познавательной активности учащихся. Научить творчески мыслить, самостоятельно приобретать знания, обновлять и развивать их можно только в том случае, если у школьников возникает потребность в познавательной

деятельности. В настоящее время одним из направлений совершенствования общего образования, и начальной школы в том числе, является информатизация. Поэтому мы считаем, что одним из средств развития познавательной активности являются компьютерные технологии, так как они активизируют деятельность учащихся, помогают в учебно-воспитательном процессе, процесс усвоения знаний становится эффективным, современным, разнообразным.

Познавательная активность сама по себе возникает не часто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, то есть применяемой педагогической технологии.

Включение компьютерных технологий в различных их формах в систематическую учебно-воспитательную работу повышает степень ее образовательного и воспитательного воздействия, помогает детям преподнести информацию на более высоком эстетическом уровне, сделать процесс усвоения знаний эффективным, многоплановым. При этом младшие школьники учатся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, работать с данными, обмениваться ими с помощью современных технических средств. Красочно иллюстрированный материал лучше запоминается учениками, если используется презентации, анимация, видеосюжеты [2, с. 26]. Во время прохождения психолого-педагогической практики при подготовке и проведении классных часов мы использовали презентации, которые делали занятия интереснее и полезнее. Например, занятие на тему «Уважай себя, уважай других» было подготовлено с использованием видеороликов из мультфильмов, таких как «Бременские музыканты», «Приключения поросенка Фунтика», презентаций, красочных картинок, в которых иллюстрировано поведение людей и детей. Это помогло лучшему восприятию материала младшими школьниками, привлекало учащихся к творческой деятельности, способствовало повышению интереса к данной теме, развитию познавательной активности. Классный час на тему «Здоровый образ жизни», был направлен на формирование здорового образа жизни учащихся, соблюдение правильного питания, режима дня и отказа от вредных привычек. Здесь присутствовали видеосюжеты о соблюдении режима дня младшими школьниками, фотографии с изображением продуктов правильного и неправильного питания, наглядность в виде картинок в презентации, музыкальное сопровождение. Все это содействовало лучшему запоминанию материала, ориентированию в поставленных вопросах. При этом наблюдалась активность младших школьников, заинтересованность, дружелюбная и веселая атмосфера, увлеченность, а яркие картинки, изображенные на экране, поддерживали интерес и внимание учащихся. Для переключения внимания у детей была проведена физкультминутка, которая транслировалась по телевизору.

Анализ занятий с применением компьютерных технологий показал, что при их использовании познавательная мотивация учащихся увеличивается, облегчается овладение сложным материалом. Кроме того, фрагменты занятий и внеклассных мероприятий, на которых используются презентации, отражают один из главных принципов создания современного урока – принцип привлекательности. Благодаря использованию компьютерных технологий, дети, которые обычно не отличались высокой активностью на уроках, стали активно высказывать свое мнение, рассуждать.

Однако мы считаем, что при использовании компьютерных технологий необходимо помнить о информационной компетентности школьников, которая влияет на качественное освоение всех учебных предметов. Овладение компьютерной культурой, формирование информационной компетенции школьников – необходимое условие включения подрастающего поколения в мировое информационное пространство [1].

Таким образом, внедрение компьютерных технологий в учебный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для формирования познавательной активности младших школьников и развития индивидуальных качеств.

Литература

1. Талстуха, Н. Г. С компьютером учиться интереснее / Н. Г. Талстуха // Пачатковая школа, 2011. – № 8. – С. 26.

О СОДЕРЖАНИИ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Демидбаева Д. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зebbеева, канд. пед. наук, доцент*

В настоящее время ведется огромная работа по возрождению духовно-нравственного и патриотического воспитания, поскольку именно это является гарантом жизнеспособности общества и преемственности поколений, без чего просто не сможет существовать ни одно государство.

Важно как можно раньше донести до ребенка, что его Родина – Россия – огромное государство, включающее в себя множество народностей, имеющих собственные национальные традиции, но объединенных общей историей и проживающих на единой территории по единым установленным государственным законам. Программа по патриотическому воспитанию в каждом образовательном дошкольном учреждении разрабатывается и утверждается самостоятельно на основе ФГОС ДО. При этом учитываются особенности и традиции данной местности (город, село, культурно-историческое наследие, индустриальная база), состояние материально-технического оснащения дошкольного учреждения, возрастные особенности воспитанников. Программа патриотического воспитания включает следующие разделы. Моя семья. Воспитанники младшей группы начинают воспринимать себя членами ближайшего круга родственников. Ребенок погружается в мир семейных традиций, расширяет свои познания о членах семьи. Моя малая родина (город, поселок). Дети знакомятся с краеведческой информацией, специализацией трудовой деятельности родного края. У детей воспитывается стремление принимать участие в жизни малой родины. Моя Россия. Воспитанники знакомятся с географическими и климатическими характеристиками России, в среднем дошкольном возрасте начинают давать знания о столице государства, гербе, флаге и гимне России и воспитывать уважение к государственной символике. Дети изучают географию, размещение крупнейших городов и регионов страны. У детей формируется понимание многонационального характера населения России, закладываются азы терпимого отношения ко всем народам и уважения к самобытным культурным правилам организации жизни. Природная сокровищница России. С младшей группы дети осваивают сначала элементарные представления о растениях на территории детского сада, а впоследствии изучают географию России, особенности растительного и животного мира. Культура родной страны. Детям дают начальные представления о народных традициях, праздниках, учат уважать глубинную мудрость (поговорки, пословицы, стихи), замечать красоту устного народного творчества (сказки, былины, декоративно-прикладные промыслы, обрядовые песни). Для реализации программы патриотического воспитания в группах необходимо оформить уголок национально-патриотического воспитания: тематические стенды (природа родного края, местные и государственные достопримечательности, известные горожане и соотечественники и т. п.), уголки с государственной символикой, мини-выставки изделий народного творчества [1].

Исходя из вышесказанного, очевидным становится тот факт, что педагог должен быть воспитан в духе патриотизма, хорошо знать свою страну и родной край, понимать все особенности и уникальность своей малой Родины, чтобы суметь воспитать в своих подопечных чувство любви к родной стороне, донести до них всю красоту родного края, показать взаимосвязь малой Родины с большой страной. Очень важным фактором является совместная работа воспитателей и родителей детей: информация, получаемая в детском саду, не должна вступать в противоречие с информацией, декларируемой дома [2]. Родители и воспитатель должны заранее продумать и оговорить свое взаимодействие для успешной реализации патриотического воспитания и гармоничного личностного развития ребенка.

Подводя итоги, следует отметить, что нравственно-патриотическое воспитание – сложный и многофакторный педагогический процесс, когда через общение и совместную деятельность ребенка со взрослыми формируются и раскрываются нравственные и общечеловеческие грани его личности, происходит приобщение к региональной и национальной культуре, формируется бережное, ответственное и эмоционально-окрашенное отношение к своей Родине. Патриотическое воспитание должно обязательно быть комплексным, интегрироваться во все сферы жизнедеятельности ребенка, проводиться ежедневно не только в повседневной жизни, но и на специальных занятиях.

Литература

1. Зибзеева, В. А. Приобщение детей к русской национальной культуре как условие социализации / В. А. Зибзеева // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: междунар. науч. практ. конф. (8 октября 2015, г. Казань). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 161–164.

2. Дергач, Л. Н. Современные подходы к патриотическому воспитанию дошкольников / Л. Н. Дергач // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 21–26.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демидова Е. А. (Оршанский колледж ВГУ имени П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – С. Л. Юржиц, преподаватель, магистр образования

В настоящее время основы компьютерной грамотности и использование сети Интернет стало неотъемлемой частью жизни любого человека. Компьютерные технологии плотно вошли в жизнь каждой семьи. Дети с детства начинают его использовать и интересоваться его функционированием: как работает, что делает, почему происходит именно так.

Уже в начальных классах дети начинают изучать основы компьютерной грамотности. Однако большинство из них познакомились с техническими электронными средствами и программами дома. Многие из детей учились различным манипуляциям с телефонами, планшетами, ноутбуками, следя за работой взрослых. Чаще всего именно так и формируются умения наблюдения, запоминания, анализа действий, закладываются основы учебной деятельности [1]. Важно также отметить, что именно в данный период происходит развитие личности, формирование нравственных устоев и открытие различных потенциалов у ребенка [2].

Обучение программированию – это сложный процесс, но достаточно перспективный в рамках современных тенденций развития образования. Используя информационные технологии в образовательном процессе младших школьников, формируются умения программирования, навыки работы в компьютерной графике и др. Реализуется это чаще через организацию кружковой деятельности.

Существуют объектно-ориентированные среды для детей (среда программирования типа «Хватай-Тащи»), в которых блоки программ собираются из разноцветных кирпичиков-команд точно так же, как собираются модели из разноцветных кирпичиков конструктора «Лего». Широкое распространение получила среда программирования Scratch.

Основными функциями объектно-ориентированных сред программирования типа «Хватай – Тащи» являются: создание условий, в которых детям комфортно и интересно знакомиться с алгоритмами – то есть необходимо заинтересовать ребенка красочным интерфейсом, показать, что он сам может создавать программно игры, тем самым привлекая внимание и формируя интерес к изучению алгоритмов и иных обучающих материалов на примере самостоятельно созданных игровых программ); создание медиаконтента – такие среды являются крайне многогранными, т. к. кроме создания алгоритмов и программных блоков можно также рисовать, создавать видео и анимацию, писать музыку, редактировать аудиофайлы, позволяя ребенку почувствовать себя дизайнером, композитором, редактором, оператором, режиссером, что в последствии влияет на формирование интересов; программирование роботов – это развивающаяся сфера, которая работает схоже с созданием медиаконтента, однако здесь можно наблюдать изменение реальных физических объектов (роботов), что приводит к большей заинтересованности детей, обучает их сопоставлять написанные команды и алгоритмы, чтобы добиться определенных действий робота.

Однако несмотря на все имеющиеся плюсы и возможности таких инновационных сред, необходимо учитывать вредное воздействие электронных устройств на здоровье ребенка. Работа с компьютером дает большую нагрузку на зрительную систему, что в данном возрасте может повлечь за собой нарушение работы органов зрения, т. е. к снижению уровня зрения. Данный фактор следует контролировать взрослым, которые находят рядом, а также обучать детей, как правильно пользоваться электронными средствами, чтобы не причинить вреда здоровью [3].

Примером среды программирования типа «Хватай – Тащи» является разработанное приложение «Animation Program» на языке программирования C# с использованием технологии WPF. Данная среда способствует обучению школьников основам алгоритмизации и программирования, реализуя выше описанные функции. Приложение имеет интуитивный интерфейс, с его помощью можно получить базовый уровень умений написания программ.

Таким образом, изучение программирования помогает детям учиться мыслить логически, развивать творческие способности, формировать умения работы с программными средами, что способствует развитию компьютерной грамотности и повышению общей образованности.

Литература

1. Кусов, И. С. Педагог XXI века / И. С. Кусов. – Севастополь: Изд-во «Научный консультант», 2016. – 354 с.
2. Кайнова, Г. А. Актуальные вопросы современной педагогики / Г. А. Кайнова. – Казань: Молодой ученый, 2018. – 60 с.
3. Виноградова, Н. Ф. Дети и взрослые, мир вокруг // Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1993. – 128 с.

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА

НА ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Денисман Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Издавна мыслители пытались выделить типичные особенности в динамике поведения различных людей, свести их к малому числу обобщенных портретов. При этом часто ими использовалось понятие «темперамента» [1, с. 613].

Темперамент – это биологически обусловленные индивидуальные особенности человека, определяющие динамическую и эмоциональную стороны его психической деятельности и поведения. Одно из популярных описаний темпераментов принадлежит «отцу» медицины Гиппократу.

В научный обиход термин «темперамент» ввел древнеримский врач Клавдий Гален. Впоследствии также наблюдались попытки связать тип темперамента с физическими параметрами человека, например с телосложением. Широкое распространение получили типологии Э. Кречмера и У. Шелдона. Большой вклад в изучение темперамента внес известный российский ученый И. П. Павлов. Уже с момента рождения дети отличаются друг от друга по темпераменту. Особенности свойств темперамента ярко заметны в играх, бытовых процессах, общении со взрослыми и сверстниками. Проявления свойств темперамента обусловлены многими причинами: общими закономерностями созревания нервной системы и развития психики; созреванием эндокринного аппарата; специфическими закономерностями созревания каждого типа темперамента. Но уже в раннем возрасте можно выделить признаки, характерные для холерика, сангвника, флегматика, меланхолика [2, с. 90].

Мы предполагаем, что каждый тип темперамента обуславливает особенности общения детей дошкольного возраста. Это, на наш взгляд, определяет и актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования заключалась в определении темперамента детей дошкольного возраста и выявлении его влияния на общение. Предметом нашего исследования является изучение темперамента детей дошкольного возраста и его влияния на особенности их общения.

Нами были использованы следующие методы и методики: наблюдение; КРС (кинетический рисунок семьи), тест А. Белова. Метод наблюдения позволил нам выявить, как дети ведут себя во время режимных моментов, игр, общения со сверстниками и взрослыми. Нами была разработана специальная программа наблюдения за детьми. КРС помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других члены семьи свое место среди них. Тест состоит из 2 частей: рисования своей семьи и беседы после рисования. В системе количественной оценки КРС учитываются формальные и содержательные особенности ребенка. Формальные: качество линий, расположение объектов, стирание, затушевывание. Содержательные: изображаемая деятельность членов семьи и людей на рисунке. Тест А. Белова помогает определить тип темперамента ребенка. Тест проводился в виде опроса детей, после чего темперамент рассчитывается по формуле. Примерная формула: $T=36\% X+35\% C+15\% \Phi+14\% M$. Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 3 г. Мозыря». Контингент исследуемых – дети 3, 4 лет. Количество исследуемых составляет 24 человека. Выявленные данные подтвердили наше предположение о влиянии темперамента на особенности общения детей дошкольного возраста.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Темперамент и характер / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – С. 613–633.
2. Крысько, В. Г. Психологические особенности общения // В. Г. Крысько // Социальная психология. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 86–100.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ *Джалилова К. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет») Научный руководитель – Г. Н. Мусс, канд. пед. наук, доцент*

Как известно, современный мир стремительно изменяется, что, безусловно, приводит к появлению новых запросов человечества. Опираясь на то, что существуют определенные запросы и у обучающихся, их родителей и всего общества в целом, универсальные учебные действия (УУД), в том числе и коммуникативные, нужно формировать с первых ступеней обучения младшего школьника. При этом целесообразно применение учителем следующей группы методов: деятельностный метод, являющийся одним из важнейших при работе по формированию коммуникативных УУД; метод постановки проблемы и ее решение, помогающий учащимся младших классов ставить проблему и находить способы ее решения; групповые и парные методы работы, являющиеся основой при формировании коммуникативных УУД.

По мнению большинства российских и зарубежных ученых (Д. Эльконин, В. Давыдов, В. Рубцов, Г. Цукерман и др.) главным назначением групповой работы младших школьников как одного из наиболее эффективного средства формирования коммуникативных УУД является направленность учащихся, в первую очередь, на осмысление роли учебных действий.

Изначально дети, занимаясь совместной деятельностью, распределяют роли и функции для каждого члена группы, взаимодействуя между собой, планируют свою деятельность. Далее каждый представитель сможет приступить к выполнению операций уже самостоятельно. Помимо этого, групповая работа наталкивает детей к заданию эмоциональной поддержки, которая поможет всем представителям группы включиться в работу (даже слабым и робким ученикам).

Анализируя опыт учителей начальных классов, нами был замечен тот факт, что дети лучше всего работают в группе, чем индивидуально, что, лучшим образом, сказывается на личностном развитии обучающихся.

Групповая работа обучающихся начальных классов включает в себя следующую группу элементов: предварительная подготовка детей, что включает в себя подготовку к выполнению группового задания, постановка учебных целей и задач, инструктаж и комментарий учителя; обсуждение, составление плана выполнения учебного задания в группе и определение способов его решения, распределение обязанностей; работа по выполнению учебного задания; наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных детей; взаимная проверка и контроль над выполнением задания в группе; сообщение обучающихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов; индивидуальная оценка работы групп и класса в целом [2, с. 71–72].

При формировании коммуникативных действий выделяют следующие преимущества использования групповой работы: формирование навыков общения и сотрудничества; умение правильно оценивания как собственных поступков, так и действий окружающих; умение контролировать участие в групповой работе, уважать «законы» группы, отстаивать позицию группы; получение возможности в выдвижении и реализации собственной идеи, мысли; развитие творческого мышления; способность к самооценке и самоуважению [1, с. 532–534].

В связи с этим в сфере коммуникативных УУД ученики смогут не только учитывать позицию собеседника (партнера), правильно выстраивать диалог и адекватно передавать информацию, но и организовать и осуществить сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи.

Таким образом, чтобы формирование коммуникативных УУД у младших школьников было эффективным, учителю необходимо методически верно организовать групповую работу детей.

Литература

1. Зимняя, И. Ю. Формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий в процессе группового взаимодействия младших школьников / И. Ю. Зимняя // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1 (6).
2. Савушкина, Т. П. Аспекты группового обучения младших школьников / Т. П. Савушкина // Завуч начальной школы. – 2008. – № 4. – С. 39.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дмитриева Л. И. (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Нельзя не согласиться с высказыванием известного педагога В. А. Сухомлинского о том, что истоки способностей и дарования детей находятся на кончиках их пальцев. То есть, чем больше мастерства в руке ребенка, тем он умнее. Тонкая моторика становится первым этапом в развитии умственных способностей человека. Умственное развитие личности, в свою очередь – это бесконечное познание жизни в процессе обучения. В настоящее время дошкольное образования в Российской Федерации нацелено на воспитание всесторонне развитой личности, умеющей размышлять, делать логические умозаключения, готовой к разрешению проблемных жизненных ситуаций. Развитие тонкой моторики выступает как одно из главных условий полноценного развития ребенка дошкольного возраста. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, работа по развитию тонкой моторики обеих рук является одной из основных задач образовательной области «Физическое развитие» [1]. В работах российских исследователей уделено большое внимание вопросу развития тонкой моторики детей. Учеными института физиологии детей и подростков академии педагогических наук (М. М. Кольцова, Е. Н. Исенина, Л. В. Антакова-Фомина и др.) была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук [2]. Старший дошкольный возраст является периодом подготовки детей к школьному обучению. Необходимым компонентом школьной зрелости выступает развитие тонких движений руки – ребенку в дошкольном детстве необходимо научиться уверенно работать ножницами и карандашами, проводимые им линии должны быть четкими, прямыми, он должен уметь повторить образец, предложенного узора или рисунка, делить этот образец на части и т. д.

К старшему дошкольному возрасту ребенок без труда застегивает пуговицы, завязывает шнурки на обуви, тесемки и т. д. Если у кого-либо из детей в группе это не получается, воспитатель помогает ему приобрести соответствующий навык, используя тренировки и упражнения [3].

Нельзя не согласиться, что без соответствующей подготовки дети не смогут выполнять даже такие, на первый взгляд простые операции, что впоследствии приведет к серьезным проблемам в обучении. Кроме того, натренированная в достаточной степени рука, намного быстрее и без лишних мышечных и психологических усилий привыкнет к письму.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по развитию тонкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста способствует формированию интеллектуальных способностей, активизации речевой деятельности ребенка, что оказывает благоприятное воздействие на развитие его личности, включая подготовку детей к школьному обучению.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155. – Режим доступа : <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/>. – Дата доступа: 02.02.2019.
2. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников // А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 48 с.
3. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.

ВЛИЯНИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГОСЯ ВООБРАЖЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Домашова О. О. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – Н. П. Григорович, преподаватель

Компетентностный подход к языковой подготовке учащихся на I ступени общего среднего образования обеспечивает развитие у младших школьников способности использовать знания в конкретных языковых и речевых ситуациях. Так, одной из важнейших программных задач рассматривается формирование орфографических компетенций, которые станут основой, позволяющей в дальнейшем успешно осваивать курс русского языка на базовом и среднем уровне [1, с. 33]. Безусловно, педагогами на уроках проводится систематическая словарно-орфографическая работа. Однако в процессе анализа продуктов учебной деятельности учащихся 3 классов (49 чел.) нами было установлено, что количество орфографических ошибок у некоторых ребят составляет 7–8 в тексте из 32 слов. 64,2 % педагогов недовольны итогами работы по орфографии. Цель нашей работы в соответствии с обозначенными трудностями в обучении русскому языку – обоснование методической целесообразности воссоздающего воображения как эффективного средства повышения качественных знаний младших школьников по орфографии.

Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные методы: анализ работ младших школьников, сравнительный анализ уроков, педагогическое наблюдение, обобщение. Выборку составили 49 респондентов, учащихся 3-х классов ГУО «Средняя школа №2 г. Орши».

В орфографическую разминку на уроках учитель часто включает письмо по памяти. Оно, по мнению 100 % опрошенных педагогов, носит комплексный характер, удобно для систематизации и закрепления изученного материала.

Школьные педагоги строят работу поэтапно, нацеливают учащихся на запоминание текста. Несмотря на данный алгоритм, при работе над стихотворным текстом из двух строф 3 учащихся в одном классе (12,5 %) допустили в записи смысловые ошибки (неправильно употребили определения, глагольные формы), 4 учащихся (16 %) допустили пунктуационные ошибки, 5 учащихся (20 %) – орфографические.

Мы предлагаем использовать прием воссоздающего воображения, который помогает учащимся сосредоточиться на предлагаемом тексте, осознать, о чем идет речь, обратить зрительное или ассоциативное внимание на особенности написания.

Отметим, что под творческим воображением некоторые исследователи понимают «самостоятельное создание новых образов». Воссоздающее воображение – это процесс создания образа по его описанию, чертежу, рисунку, схеме. По мнению О. В. Гвинджилия, учителя-практики на уроках русского языка и литературного чтения чаще опираются на творческое воображение [2, с. 40]. Воссоздающее воображение, на наш взгляд, выступает тем практическим приемом, с помощью которого письмо по памяти как упражнение орфографического характера становится более эффективным. Чтобы воссоздающее воображение стало толчком к активному говорению учащихся, а затем и безошибочному письму, учителю необходимо создать определенные условия: постоянно проводить работу с опорой на воссоздающее воображение; четко разъяснить учащимся порядок выполнения действий; продумывать содержание беседы, предваряющей запоминание текста; осуществлять контроль «представленного» учащимися; усложнять данный вид учебной деятельности постепенно.

Первое, с чего может начать учитель, – это объяснение учащимся, что такое «мысленный экран». С этой целью вначале можно использовать небольшой экран любого темного цвета. Затем на определенном языковом примере ребята усваивают, что рисуют не только художники. Словами, как красками, рисуют поэты, писатели, при этом могут создавать удивительные картины: «... еще вчера вечером луг был просто зеленым, а сегодня утром – золотым», «Осень в плиссированной юбке дождя ступает медленно и гордо...». Дети тоже могут увидеть такие яркие картины, если позовут на помощь свое воображение. Для этого надо поудобнее сесть, закрыть глазки, голову можно положить на парту и мысленно «увидеть» большой экран. А на экране ту картину, которая есть в нашем тексте. Например, «Луна в стекло смотрит круглы глазом».

Поскольку воображение – это путь к пониманию и запоминая текста, необходимо продумывать вопросы беседы. Так, к указанному выше предложению они могут быть следующими: «Какое время суток описал поэт? Это ночь или уже поздний вечер? Что можно сказать об окне: закрыто или открыто? Расскажите, какая картинка у вас получилась? Я прочту строчку еще раз, а вы разместите ее каждый на своем экране».

Да, для подобной работы на уроке необходимо выделить время. Но в результате ребята легче воображают описываемую картину, легче запоминают не только текст, но и орфографический облик слов. Записывают по памяти уже более осмысленно, в том числе и более слабые учащиеся. В ходе эксперимента мы в этом убедились: при записи прозаического текста орфографические ошибки были допущены только 2 учащимися (8 %), причем в словах традиционного написания.

Таким образом, применение в учебно-воспитательной практике приема воссоздающего воображения способствует развитию речевой индивидуальности учащихся.

Литература

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. II класс. – Минск, НИО, 2016. – 156 с.
2. Гвинджилия, О. В. Как научиться «видеть невидимое» / О. В. Гвинджилия // Начальная школа: плюс. – 2008. – № 8. – С. 39–42.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ельцова О. Б. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Формирование орфографического навыка и пунктуационно грамотного письма одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Изучение состояния орфографического навыка учащихся начальных классов показало, что процент видения орфограмм младшими школьниками низок.

Психологом Богоявленским Д. Н. вскрыт механизм формирования орфографического навыка как образование временных связей (ассоциаций). Причины неуспеваемости ребенка в школе Безруких М. М. и Ефимова С. П. определяют следующие: перенесенные заболевания, психические переживания, непосильные эмоциональные, умственные, физические нагрузки могут явиться причиной астенического состояния. Причина трудностей обучения часто связана с временной задержкой психического развития детей. Неправильное написание слов или целых фраз может быть проявлением недоразвития речи – нарушения фонетико – фонематического восприятия, звукобуквенного анализа. Учителю необходимо вовремя заметить в своем классе ребенка – дисграфика и определить специальную методику работы с ним [1].

Система работы над орфографическими ошибками складывается из выявления причин ошибок, определения вида ошибок и методики их исправления. Говоря об орфографической ошибке, необходимо опираться на такие базовые понятия раздела «Орфография», как: орфограмма, орфографическое поле, зоркость и навык. Знание этих понятий, несомненно, поможет в развитии орфографической зоркости младших школьников.

Учителю важно ориентироваться в классификациях орфографических ошибок, разработанных известными методистами: Н. С. Рождественским, М. Р. Львовым, В. Ф. Ивановой.

Цель констатирующего эксперимента: выявить исходный уровень сформированности орфографического навыка младших школьников. Экспериментальная работа проводилась в 4 «А» классе (контрольная группа) и в 4 «Б» (экспериментальная группа) МБОУ «Гимназия № 8 г. Глазова», УР.

На констатирующем этапе были проведены следующие виды орфографических работ: словарный диктант, текстовый диктант, олимпиадная работа, работа по исправлению ошибок в тексте. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице.

Таблица – Уровень сформированности орфографического навыка у учащихся

Уровни	Отметка	Словарный диктант, %	Текстовый диктант, %	Олимпиадная работа, %	Текст с ошибками, %
Высокий	«5»	25	0	0	0
Средний	«4»	50	75	50	75
Низкий	«3–2»	25	25	50	25

Таким образом, не все учащиеся видят изученные орфограммы, что отрицательно влияет на грамотное письмо школьников, а значит необходимо провести ряд мероприятий для повышения орфографической зоркости учащихся.

На формирующем этапе нами была разработана программа по развитию орфографической зоркости школьников. Задачи программы: 1) научить школьников видеть орфограммы и предупреждать орфографические ошибки; 2) научить учащихся овладевать общими способами решения орфографических задач; 3) совершенствовать орфографический навык.

Использовали следующие методические приемы: работа над ошибками, составление перфокарт, «Рифмовок-запоминалок»; метод ассоциаций; составление ребусов по неверно написанному слову в диктанте; нахождение орфограммы в пословицах; сигнальные карточки; запись словарных слов в тетрадь и составление с данным словом предложения; написание стихотворений с использованием словарных слов; написание мини сочинений (рассказа) с использованием словарных слов и регионального компонента.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по орфографии повысила качество знаний и умений у младших школьников.

Литература

1. Арутюнов, А. Р. Игровые занятия на уроках русского языка / А. Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 2007. – 361 с.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДНЫХ СООБЩЕСТВ В КУРСЕ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

*Емельянова А. Ю. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – М. С. Сабрекова, ассистент*

Новый вклад в преподавание естествознания был сделан в начале XX века. Курс был введен во все классы начальной школы и стал называться природоведением. В 1901 г. Д. Н. Кайгородов разработал программу для первых трех классов, в которой предлагалось изучать природу по сообществам: лес, поле, сад, луг, парк, река. Учащиеся должны были изучать растительный мир в связи с неорганической природой, только по сезонам и только на экскурсиях в природу [1]. В учебнике «Начальный курс естествознания» (1902 г.), автором которого стал Л.С. Севрук, как и у А.Я. Герда учебный материал располагался в следующем порядке: неживая природа (земля, воздух, вода) – живая природа (растения, животные). По мнению И.И. Полянского, материалом первоначального природоведения должна служить окружающая природа, доступная наблюдению ребенка. И.И. Полянский считал, что начинать изучать природу надо со знакомства с предметами неживой природы, затем переходить к изучению растений и животных [2].

Эти взгляды выдающихся ученых и педагогов нашли практическое воплощение во всех школьных современных программах по начальному естествознанию (А. А. Вахрушев, Н. Ф. Виноградова, А. А. Плешаков), в которые включено изучение природных систем на уровне сообществ – леса, луга, пресного водоема. Основная дидактическая цель таких уроков – сформировать у младших школьников представление о природном сообществе как совокупности совместно обитающих и находящихся в тесной взаимосвязи организмов и на основе этого развить представления о природном равновесии и роли человека в его сохранении.

При исследовании естественных сообществ у учащихся вырабатываются фактические знания о видовом многообразии организмов, существующих между ними связях и взаимозависимостях, вводится соответствующее понятие. В начальной школе ограничимся менее развернутым определением. В природе совместно обитающие популяции различных организмов всегда образуют определенное единство, называемое **сообществом**. Природное жизненное пространство, занимаемое сообществом, вместе с самим природным сообществом образуют экологическую систему, проще экосистему, в которой длительное время поддерживаются устойчивые взаимодействия между элементами живой и неживой природы.

Для проведения эксперимента нами был выбран один из основных предметов в начальной школе – «Окружающий мир». В экспериментальной работе участвовали ученики 4 «А» класса МБОУ «СОШ № 2» г. Глазова Удмуртской Республики. Работа состояла из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Цель констатирующего этапа – выявить первоначальный уровень знаний младших школьников о природном сообществе леса.

На первом этапе была использована стартовая диагностика с целью проверки уровня сформированности знаний о сообществе леса в курсе «Окружающий мир» для 3 класса.

Оценка показателей экологических знаний и способов деятельности проводилась по нескольким показателям: полнота знаний, полнота познания, понимание, практическое применение. Интерпретируя результаты, мы пришли к выводу, что 58 % учащихся имеют средний уровень сформированности знаний о сообществе леса, 42 % учащихся имеют высокий уровень.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что уровень знаний у основного числа учащихся лежит выше отметки среднего уровня, т.е. средний, выше среднего или высокий.

Далее, на формирующем этапе экспериментальной работы был разработан комплекс мероприятий под общим названием «Лес – природное сообщество». Главная идея уроков: в сообществе встречается большое количество различных видов организмов, и каждый из этих видов может жить только потому, что многие другие виды, обитающие вместе с ним, создают необходимые для него условия существования.

Чтобы развить представления младших школьников о круговороте веществ в природе, использовался прием «экологические зарисовки». Эффективен прием «Наблюдение сенок» из жизни отдельных животных, который включает знакомство с внешним видом, поведением, приспособлением к среде обитания, взаимоотношениями с другими организмами. По ходу ознакомления с животным миром повторяются знания основных систематических групп. Особое внимание на уроке уделялось обсуждению того, чем питаются те или иные животные. Для лучшего представления пищевых связей в природе использовались динамические схемы (модели), на которых изображены растения и животные, а между ними – стрелки разного цвета. Для того чтобы дети более ясно представляли себе последствия воздействия человека на природу и важность бережного отношения к ней, в учебные материалы включались странички для самостоятельного чтения, фенологические рассказы, экологические ситуации. На уроках составлялись экологические прогнозы, позволяющие предвидеть результаты нарушения существующих в природе взаимосвязей. Эта работа была выделена под названием «Что произойдет, если...?».

Таким образом, знакомство с разнообразием растительного и животного мира природных сообществ должно вызвать у детей чувство любви к природе и ответственность за ее сохранность. Учащиеся должны понимать, что сохранение природы тесно связано с деятельностью человека.

Литература

1. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. учреждений средн. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М. : Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

2. Козина, Е. Ф. Методика преподавания естествознания : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 050708 (031200) – Педагогика и методика нач. образования / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – М. : Академия, 2004. – 494 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

Есмейкина М. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург)

Научный руководитель – Г. Н. Мусс, кандидат пед. наук, доцент

Урок в школе, содержание образования, методы, приемы и формы обучения обладают большим потенциалом в формировании универсальных учебных действий учащихся (далее – УУД). Под ними понимают «умение учиться», т. е. способность школьника к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Личностные УУД – это умение школьника выстраивать целеполагание, осознавать и управлять мотивами собственной деятельности, соотносить цели, заданные учителем с личными целями нахождения на уроках. Кроме этого предполагается, что учащиеся должны не просто знать ответ на вопрос о смысле учения, но и уметь вербализовать его. Комплекс личностных УУД включает в себя и способность к оценке содержания образования, способов его освоения, мер, направленных на совершенствование собственных учебных действий и операций. Чтобы вызвать интерес учащихся к приобретению новых и совершенствованию имеющихся знаний, например, на уроках литературного чтения, изучения окружающего мира или иностранного языка необходимо организовывать работу с текстами разных жанров, обсуждать волнующие учеников и соответствующие их возрасту темы. Учитель должен использовать проблемные вопросы, аудирование, презентации и доклады. Чтобы ученики и осознавали свою индивидуальность, но и в то же время видели себя членом общества, стоит в ходе уроков обращать внимание на их

интересы, черты характера, хобби. Обсуждая поступки персонажей, их мотивацию, делясь собственным мнением и моральным выбором, учащиеся признают или отвергают общепринятые нормы. Под регулятивными УУД понимаются действия, которые «обеспечивают способность ученика к построению учебно-познавательной деятельности, учитывая все ее компоненты, то есть цель, мотив, прогноз, средства, контроль и оценку; навыки самостоятельной работы» [1, с. 90]. Для их формирования возможно составление плана действий, как «привязанных» к конкретной учебной задаче, наполненной опять же конкретным содержанием, так и коррелирующей с некоторым типом обобщенных учебных задач. Также требуется проведение учителем целенаправленной работы, которая приведет к алгоритмизации учебных действий, к появлению у ученика навыка следовать инструкциям, составлять их для самого себя, использовать табличные формы представления материала.

Познавательные УУД представляют собой интеграцию трех групп действий: общеучебных, логических и действий постановки и решения проблемы. Демонстрация учеником общеучебных действий проявляется в принятии в формулировке и принятии познавательной цели, в навыках работы с информацией (поиск, хранение, переработка, отбор, интерпретация, запоминание, воспроизведение и пр.), в способности достраивать систему знаний на основе их структурирования и т. д. К логическим действиям следует отнести анализ, синтез, сравнение, классифицирование объектов, индукция и дедукция при выделении причинно-следственных связей и т. п. Постановка и решение проблем включает в себя формулирование проблемы и самостоятельное нахождение способов ее решения. Для формирования познавательных УУД учитель создает условия, при которых ученики включаются в такие виды работы, как определение контекстуального значения слова или выражения; формулировка вопросов, касающихся непосредственно содержания образования на уроке, к одноклассникам; анализ представленного на наглядных пособиях учебного материала, его трансформация с помощью знаково-символических средств; составление и применение правил выполнения учебных заданий; работа с информационными системами, словарями, каталогами, справочной литературой; обращение к мнению эксперта.

Коммуникативные УУД демонстрируют развитые навыки общения: построение монологического высказывания, участие в диалоге в процессе учебной деятельности и для решения учебных задач. На уроках учащиеся знакомятся с содержанием образования на конкретном учебном предмете, его тонкостями и особенностями. Происходит формирование их речевых умений посредством обучения построению суждений, формулировке вопросов и ответов, обоснованию правильности собственной позиции, вербализации этапов коммуникации с учителем и одноклассниками. Задания, направленные на организацию парной, групповой или коллективной работы учащихся также способствует возникновению ситуаций сотрудничества и общения.

Таким образом, уроки имеют высокий потенциал в плане формирования всех видов УУД.

Литература

1. Дичинская, Л. Е. Средства формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках иностранного языка в средней школе / Л. Е. Дичинская, Н. В. Кудряшова / Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы межд. науч.-практ. конф. – Самара: Изд-во СГСПУ, 2017. – С. 89–93.

«ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРИК» КАК СПОСОБ ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*Медведева С. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед. наук, доцент*

Почему светит Солнце и куда оно пропадает ночью? Почему растения, растущие в лесу, друг другу не мешают? Откуда берутся цветы и травка весной? Куда пропадает вода из лужи? Эти и многие другие вопросы задают дети дошкольного возраста своим родителям и воспитателям. Но как объяснить ребенку природные явления так, чтобы ему было интересно, доступно и достоверно?!

Актуальность данной работы заключается в том, что экологическое образование и воспитание – настоящая проблема современности, это многоплановый и многоструктурный процесс, в основе которого находится понимание дошкольниками понятийного аппарата в сфере экологии.

При реализации данного вопроса педагогу следует обратиться к научной области, называемой «Теория и методика экологического образования дошкольников». Данное направление педагогической науки изучает возможности целенаправленного экологического воспитания и развития дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Эта область позволяет раскрыть экологические понятия и принципы экологии в доступной для дошкольника

форме и реализовать переход теоретических терминологических знаний в практическую деятельность ребенка в сфере природы [1].

С какими же понятиями следует познакомить ребенка прежде всего? Основное определение в структуре экологического образования – «экология». В научной литературе этот термин трактуется как наука, изучающая организацию и функционирование систем различных уровней. Но гораздо проще ребенок усвоит данное понятие, если представить его как взаимоотношения организмов (человека, животных) с окружающей их средой. Из этого определения следует понятие экосистемы, как системы всех живых организмов (животных, растений, грибов), которые взаимодействуют друг с другом и окружающей их живой и неживой природой (солнечный свет, воздух, вода).

Более простые понятия, связанные с экосистемой, такие как «вода», «воздух», «солнечный свет» и другие объясняются на наглядном материале и в практических опытах. Так, например, понятие «воздух» педагог может объяснить, проводя с малышами опыт «Поймаем воздух в пакет». Благодаря подобному опыту, ребенок не только усвоит данное понятие, но и познакомится с основными свойствами воздуха [2]. Для детей старшего дошкольного возраста актуально использовать экологические словарики [3]. Дошкольники могут зарисовывать, придумывать экологические знаки и запоминать уже существующие. В такой экословарики целесообразно вносить термины в соответствии с возрастом детей в порядке усложнения: животные, растения, земля, почва, лес, природа, организм, планета и другие.

При объяснении экологических терминов можно использовать уже созданные экологические словари. Например, «Экословарик» Н. А. Андреевко, В. Н. Свистуновой позволяет в интересной и доступной для восприятия форме объяснить детям экологические явления, дать определение природным ресурсам, а также нежелательным явлениям в рамках экологии, связанных с воздействием на нее человека (загрязнение, изменение климата, мутация и другие) [4].

Таким образом, понятийный аппарат в области экологического образования должен отражать основные для дошкольного возраста термины в наглядной форме, с обязательным практическим или продуктивным подкреплением. Без правильно организованного экообразовательного процесса усвоение научных понятий в области экологии становится невозможным.

Литература

1. Лазарева, О. Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие / О. Н. Лазарева [и др.]. – Екатеринбург, 2004. – 279 с.
2. Николаева, С. Н. Юный эколог. Система работы в младшей группе детского сада / С. Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 30 с.
3. Николаева, С. Н. Система экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 105 с.
4. Андреевко, Н. А. Экословарик / Н. А. Андреевко, В. Н. Свистунов. – Минск: Позитив-Центр, 2014. – 55 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Мерзлякова О. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития творчески активной личности, владеющей способностью результативно и неординарно решать жизненные проблемы. Эта способность начинает закладываться в раннем возрасте и считается условием дальнейшего развития личности ребенка.

Анализ литературы показывает, что педагоги, исследующие проблему развития у детей творческой активности, склоняются к ее философскому обоснованию и рассматривают ее как качество, которое присуще материальному, и проявляющееся в способности к развитию, самостоятельному изменению и самостоятельному движению.

Отечественные исследователи в области педагогики и психологии рассматривают активность как некую меру деятельности или возможность взаимодействовать с иными субъектами. Считается, что активность – это одно из стабильных качеств личности.

Мы полагаем, что для наиболее объективной оценки активности, необходимо проанализировать и ее эмоциональную составляющую. Существуют определения, которые указывают на то, что активность – это способность преобразовывать что-либо в мире. Такая способность формируется вследствие существующих у человека духовных и материальных богатств, что и проявляется в творчестве [1].

Активность человека полностью находится в зависимости от его внутренней мотивации, от того, как человек к ней относится. Для развития творческой активности весьма много означает

именно ее мотивационная составная часть. Считается, что творчество – может рассматриваться как модель активности, к которой способен человек. Творческая активность, как установлено, непосредственно связано с воображением. И эта зависимость обратная, т. е. именно воображение создается в ходе самостоятельной творческой активности, а не наоборот.

Развитию творческой активности способствуют воображаемые путешествия; моделирование, рисование; внеситуативно-личностные беседы; исследования; творческие игры; придумывание рассказов, сочинение сказок и другие формы и методы работы с детьми.

Для развития творческой активности у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать методы и приемы теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ).

ТРИЗ – представляет собой одну из модификаций перспективного образования, появившуюся в нашей стране усилиями выдающегося ученого, бакинского изобретателя, писателя – фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера. Целью ТРИЗ является развитие фантазии детей, умения мыслить системно, осознавать целостность и разногласие окружающего мира, разрешать свои маленькие проблемы [1]. ТРИЗ сегодня – это комплекс, складывающийся из взаимосвязанных направлений, многофункциональный инструмент, применяемый в различных видах деятельности. Это дает возможность реализовать эвристическое обучение, создать ситуации успеха. Использование активных методов обучения детей позволяет осуществлять взаимообмен результатами, активизировать мысль детей, развивать воображение, стимулировать развитие ребенка. Оптимальной формой проявления детьми творческой активности выступает система творческих заданий, которые предлагаются детям в течении дня в разных видах деятельности.

Особое значение приобретает практическое воплощение творческой идеи в рисунках, сочинениях, сказках, песнях, загадках, поделках, движениях детей. Использование технологии ТРИЗ даст возможность достичь более высоких результатов в работе с детьми, потому что методы технологии ТРИЗ ориентированы на развитие мышления, воображения, творческих возможностей детей и, безусловно, речи дошкольников [2]. Занятия с использованием ТРИЗ, игры, продуктивная и свободная творческая деятельность способствуют повышению уровня развития творческой активности у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
2. Зебзеева, В. А. О развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования / В. А. Зебзеева // Современные научные исследования и разработки. – М. : Научный центр «Олимп». – № 3 (3), 2016. – С. 249–252.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Милюткина Т. Ю. (ФГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»)

Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент

Интерес к труду, и личностные качества закладываются в дошкольном детстве, когда ребенок открывает для себя удивительный мир окружающей действительности.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО формирование представлений о профессиях у детей происходит в образовательной области «Познавательное развитие» и закрепляется в области «Социально-коммуникативное развитие» [1].

Дети старшего дошкольного возраста – дети 5–7 лет, в силу своего развития готовы воспринимать информацию о разнообразии профессий, переносят знания о труде взрослых, нормах взаимоотношений людей труда, о культуре труда в сюжетно-ролевые игры и в свой труд.

Работу по трудовому воспитанию детей 5-7 лет делят на 5 подгрупп. Работа с каждой подгруппой проводится в течение месяца. Среди этапов выделим направления, в ходе которого происходит ознакомление с трудом взрослых. Частота проведения – 2 раза в месяц, совместный труд детей и взрослых, ручной труд – 2 раза. Основная цель – формирование представлений о профессиях, ознакомление с трудом взрослых, формирование обобщенных представлений о труде взрослых, о социальной значимости труда людей, расширять знания о механизмах, оборудованию инструментах, облегчающих труд [2, с. 72].

Содержание деятельности включает наблюдение за трудом кастаньяши (завхоза). Рассказ завхоза о своей работе, показ хранения инвентаря. Наблюдение (по возможности) за работой сантехника, электрика, маляра, стекольщика, столяра, рабочего по ремонту мебели и пр. (в детском саду), беседа с ними об их работе. Наблюдение за движением транспорта и работой постового милиционера; за трудом взрослых на почте. Беседа с работником связи. Экскурсия в парикмахерскую. Наблюдение за работой мастеров. Экскурсии в магазин. Наблюдение за трудом

работников торговли (продавца, кассира). Экскурсия в школу. Встреча с учителем. Разговор с учителем, школьниками о труде педагогов в школе. Экскурсия в ателье. Наблюдение за работой приемщицы, закройщика, швеи. Разговор с работником ателье об их работе. Посещение кинотеатра. Наблюдение за трудом кассира, контролера, буфетчицы. Разговор с киномехаником, администратором. Экскурсии на какие-либо предприятия и в учреждения (по возможности). Знакомство с трудом на животноводческих фермах, полях, огородах, в садах, на виноградниках, чайных плантациях. Рассказ педагога о профессиях: хлебороб, садовод, пчеловод, животновод, виноградарь, кроликовод, комбайнер, тракторист, механизатор (по возможности проведение экскурсий, наблюдений).

Работа по формированию представлений детей с профессиями будет успешной, если воспитатель будет использовать комплекс предлагаемых средств: рассматривание иллюстраций, книг, картин с изображением работающих людей, сбор иллюстраций с изображением людей разных профессий, чтение произведений художественной литературы, в которых отображена тема труда (С. Маршак «Почта», М. Пожаров «Малыры», «Мы военные», М. Ильин и Е. Сегал «Машины с нашей улицы», И. Виноградова «Сквозь буран», С. Сахаров «Два радиста», В. Маяковский «Кем быть», С. Баруздин «Кто построил это дом», О. Донченко «Голубой винтик», Л. Дегутите «Руками человека», В. Крупин «Отцовское поле», Я. Купала «Поле», Э. Мошковская «В потру», показ диафильмов, слайдов на тему «Труд людей», дидактические игры «Угадай профессию», «Кто огромный труд вложил, чтоб костюм тебе служил», «Найди предмет» и др., сюжетно-ролевые игры, заучивание пословиц и поговорок о труде, беседы о труде взрослых, встречи с тружениками села и города.

Задания, которые дети выполняют, с целью выявления сформированности данных представлений: составление творческих рассказов на темы: «Золотое поле», «Мой папа – шофер», «Хочу быть учителем/врачом», рисование (аппликация) на темы «Кем буду», «Труженики села/города», «Строители», «На фабрике», «Мой папа на работе» и др., сюжетно-ролевые игры «Аэропорт», «Корабль», «Дорожное движение», «Ателье», «Театр», «Универсам», «Ферма» и др. [2, с. 72–74].

Таким образом, программа дошкольного образования предусматривает в старшей группе работу по ознакомлению со следующими профессиями: учителя, работники сельского хозяйства, торговли, связи, трудом людей творческих профессий: художники, мастера народно-прикладного искусства, писатели. В подготовительной группе: профессии города или другого типа поселения, в котором живет ребенок.

Дети старшего дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности знакомятся с результатами трудовой деятельности, ее общественной значимостью, сюда можно добавить профессии работников сельского хозяйства, транспорта, связи, торговли, учителя, труд лиц творческих профессий: писателей, художников, мастеров народно-прикладного искусства. Дети играют в аптеку, магазин, поликлинику и другие сюжетно-ролевые игры; познавательные игры, в которых четко отражены конкретные профессии (почтальона, продавца, актера, шофера, врача, моряка, летчика, полицейского), что обуславливает закрепление и обобщение сформированных представлений, и применение их в различных ролевых ситуациях.

В развлекательных играх, которые непосредственно затрагивают тему транспорта, они углубляют свои знания правил дорожного движения. В играх дети пытаются показать профессии родителей. Детей с семи лет продолжают знакомить с профессиями родного города или поселения, в котором живет и учится ребенок. В сюжетно-ролевых играх демонстрируют деятельность членов семьи, их быт, героическое прошлое и настоящее нашей Родины. Расширяются представления о разных профессиях при дополнительных путешествиях ребенка, к примеру: на самолете летают стюардессы, пилоты, на пароходе есть капитан, матрос, штурман, кок и так далее.

Таким образом, работа по формированию представлений о профессиях в ДОУ можно рассматривать как процесс, интегрирующий все сферы развития и становления личности ребенка.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>. – Дата доступа: 05.02.2019.
2. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3–7 лет / Л. В. Куцакова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. – 128 с.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Михайлова Д. В. (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Координационные способности, по мнению В. А. Крутецкого, – это совокупность двигательных способностей и двигательных возможностей, определяющих быстроту освоения движений, а также умение перестраивать двигательную деятельность адекватно неожиданно меняющимся ситуациям [1].

Дошкольный возраст характеризуется активным, неравномерным развитием координационных способностей, что обусловлено естественным ростом ребенка и соответствующим развитием систем и функций его организма. По мнению Н. А. Бернштейна, наиболее активно формируются двигательные координационные навыки в возрасте 4–7 лет [2]. Так как этот возраст по функциональным возможностям детей, характеру генетического развития двигательной функции является благоприятным для становления многих двигательных проявлений, в том числе и координационных, в этот период работу по развитию координационных движений нужно проводить более интенсивно. Как же можно развить координационные способности у детей старшего дошкольного возраста?

Одним из наиболее эффективных способов развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста является подвижная игра. Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные действия, мотивированные ее сюжетом. Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими), направленными на преодоление различных трудностей на пути к достижению поставленной цели. Подвижные игры развивают точность и соразмерность движений. В играх приобретаются навыки быстрых и эффективных движений в неожиданно сложившейся ситуации. Игра является незаменимым средством развития и совершенствования движений; формирования быстроты, силы, выносливости, координации движений.

Например, в игре «Мышеловка» детям нужно избежать попадания в «мышеловку», а для этого им необходимо быстро менять направление движений. А также внимательно слушать и реагировать на сигнал воспитателя. За счет этого развиваются координация движений, быстрота реакции, внимательность. В подвижной игре «Гуси-лебеди» происходит развитие ловкости (координации движений, воспитание организованности, дисциплинированности) за счет того, что детям, которые бегают врассыпную, нужно постараться, не наталкиваясь друг на друга, действовать быстро и слаженно.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. И так как этот возраст является наиболее благоприятным для развития координационных способностей, то целесообразно использовать различные подвижные игры с целью развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Крутецкий, В. А. Проблемы формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 25.
2. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 2009. – 254 с.

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пинигина Е. Э. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – Г. Х. Агапова, ст.преподаватель

Литературное чтение является базовым гуманитарным предметом в начальной школе, который способствует решению не только конкретных задач предмета, но и задач общего гуманитарного развития младшего школьника.

Главенствующее место на уроках литературного чтения занимает формирование литературных умений младшего школьника. Одно из направлений – это формирование умения речевой характеристики персонажей. Степень восприятия и понимания действующих лиц определяет общее отношение учащихся к прочитанному и понимание детьми содержания произведения. В данной статье определим методические пути, которые составляют структуру работы по формированию у детей младшего школьного возраста умения характеризовать литературного героя. Отметим, что вопрос изучения литературных персонажей представляет собой одну из важнейших методических проблем современного образования.

Методическим арсеналом работы над формированием рассматриваемого умения могут служить разные приемы, в том числе:

1. *Составление плана-рассказа о герое.* Для понимания образа очень важно, чтобы дети прониклись чувствами к действующему лицу. Читатель или принимает героя, готов подражать ему, или отвергает как носителя отрицательных качеств. Следовательно, метод «Составление рассказа об образе-персонаже» включается в качестве обязательного для формирования умения характеризовать героя и выяснения собственного отношения учащихся к действующим лицам произведения.

2. *Прочтение эпизодов с комментариями, в которых определены заметные элементы характеристики персонажей.* Данный прием не только тренирует в описывании героя, но и формирует навык подбора необходимого материала о действующих лицах.

3. *Словесное рисование, иллюстрирование.* Словесное рисование – незаменимый прием работы, когда речь идет о природе как главном герое произведения. Прежде всего, нужно помнить о принципиальной важности следующих вопросов на этапе проверки первичного восприятия: – *Что ты представил?; – Какие картины ты увидел в своем воображении, когда читал?*

Этому приему особое значение уделял Л.С. Выготский и называл его «драматизацией самого частого и распространенного вида детского творчества» [1, с. 91]. Если ребенок умеет устно рисовать картины, то, значит, он умеет передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа; если он дает точную характеристику персонажу – значит, умеет выстраивать композицию своего собственного высказывания. Главная задача учителя, чтобы в этой работе школьник принимал участие осознано, а не механически, без желания.

4. *Беседа.* Успешно организовать на уроке «размышления вслух» о прочитанном поможет удачное начало беседы. Как пишет Е. Н. Ильин: «Вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать» [2, с. 194]. Это делает весь анализ произведения целенаправленным и внутренне необходимым для учащихся.

Итак, мы рассмотрели некоторые методы и приемы по формированию у учащихся речевого умения характеристики литературного персонажа. В целом все вышеперечисленные методы и приемы – это совместная деятельность педагога и детей. Кроме рассмотренных нами методов и приемов, эффективными методами формирования умения речевой характеристики у учащихся начальных классов считается проведение обсуждений, дискуссий, использование проблемных вопросов, моделей и создание проблемных ситуаций. Стоит отметить, что создание благоприятных условий для эмоционального восприятия произведения учащимися начальной школы способствует качественному формированию умения речевой характеристики литературного персонажа.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 91 с.
2. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогический поиск, 1988. – 194 с.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Пищенко Ю. С. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница, Украина)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

В современном образовательном заведении уже нельзя работать по-старому – стереотипно и по шаблону. Поскольку ребенок XXI столетия является любознательной, нестандартной личностью, для которой необходимо создать индивидуальную траекторию саморазвития. Такое сложное задание может выполнить нестандартно думающий, склонный к инновационной деятельности и компетентный педагог.

В психолого-педагогическом дискурсе достаточно широко представлены исследования, посвященные различным аспектам творчества как важного качества каждого педагога (Ю. Азаров, Н. Гузий, В. Загвязинский, И. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кичук, А. Маркова, В. Моляко, М. Поташник, Л. Рувинский, С. Сысоева и др.). Современные ученые (А. Матюшкин, В. Панов, А. Пономарева, В. Шадриков и др.) доказали, что учитель играет важную роль в поддержке творческого потенциала ребенка.

Однако же, по мнению ученых [1], [2], в деятельности педагогов пока еще нередко проявляется однообразие, консерватизм, инертность, отсутствие творчества, стремления к новизне, индивидуального стиля. Более того, прослеживается тенденция подавления отдельными учителями проявлений творческой активности детей, оригинальности, собственного взгляда на решение учебных задач. Частично объясняется это тем, что одни педагоги не хотят развивать творческий потенциал детей, другие – не умеют этого делать, поскольку система высшего образования ориентирует их прежде всего на развитие «среднего» ученика. Соответственно важным

направлением реформирования системы отечественного высшего педагогического образования является создания условий для формирования в будущих учителей готовности к творческой профессиональной деятельности.

В научном обороте используется несколько терминов «креативность», «творчество», «творческие способности», творческий потенциал» и др., к объяснению и дифференциации которых ученые подходят по-разному. Г. Решетникова [3] отмечает, что некоторые авторы отождествляют дефиниции «творчество» и «креативность», ссылаясь на тот факт, что слово «креативность» происходит от английского «creative» – творчество. По мнению автора, можно рассматривать потенциальную креативность как творческий потенциал личности, а актуальную – как творческую активность.

Разделяем мнение ученых, что педагогическое творчество является интегральной характеристикой личности, имеет комплексный характер, поскольку предполагает гармоничное сочетание и высокий уровень сформированности всех профессиональных умений в творческом, оригинальном, нестандартном стиле деятельности, на котором они приобретают «новое качество» [4, с. 18]. Исследователи [2] обосновывают сложность и неповторимость креативности в образовательной деятельности по сравнению с творчеством в науке, искусстве, технике, а именно: уплотненность во времени, относительную удаленность последствий, направленность на достижение только положительных результатов, сотворческий характер взаимодействия субъектов педагогического процесса, публичность творческой деятельности, специфичность объекта / субъекта педагогического творчества – личности, которая развивается, формируется.

Наиболее современным считаем конструкт «креативная компетентность», который ввел в научный оборот Р. Эпштейн [5], рассматривая как готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию. В структуре креативной компетентности личности Ф. Шарипов [6] выделяет ряд характеристик. В научных трудах [7] представлена иерархическая модель креативной компетентности, которая включает шесть блоков, каждый из которых опирается на предыдущий, создавая, в свою очередь, платформу для «произрастания» следующих компонентов.

Таким образом, профессиональная деятельность учителя начальной школы является творческим процессом. Педагог, работающий с детьми, имеет дело с уникальной личностью, в которой процесс становления происходит чрезвычайно интенсивно, закладываются основы характера, динамическими есть все психические процессы.

Литература

1. Демченко, Е. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / Е. Демченко [и др.] // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018. – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 507–519.
2. Демченко, Е. П. Формирование креативной компетентности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / Е. П. Демченко, И. Кепуле // «Young Scientist» («Молодой ученый»). – 2018. – № 5.2 (57.2). – May / Травень. – С. 28–35.
3. Решетникова, Г. Б. Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / Г. Б. Решетникова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – Вип. 11. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 49–53.
4. Загвязинський, В. І. Педагогічна творчість учителя / Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / В. І. Загвязинський. – К. Вища школа, 2000. – С. 13–20.
5. Epstein, R. (2005). Generativity theory and creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
6. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11–12.
7. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред. М. М. Кашапова [и др.]. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Помосова Н. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – М. С. Сабрекова, ассистент

Урок окружающего мира в начальной школе имеет очень большое значение в умственном развитии младшего школьника. На уроках он впервые узнает и развивает представление о мире, природе и ее обитателях. Каждый день, наблюдая за прекрасными моментами природы, младший школьник знакомится с чем-то новым, непредсказуемым и накапливает свой багаж знаний.

Исследуемая проблема нашла отражение в фундаментальных работах Г. И. Щукиной, А. И. Сорокиной, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, в которых выявляется сущность понятий «познавательный интерес» и «дидактическая игра».

В эпоху инновационных технологий познавательный интерес обучающихся находится на невысоком уровне. Совершенствуя наблюдательность учащихся на уроках окружающего мира, способность самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать, мы способствуем развитию познавательного интереса.

Щукина Г. И. утверждает, что познавательный интерес носит избирательный характер, потому что, испытывая необходимость и потребность, младший школьник обеспечивает для себя огромный жизненный багаж знаний. По ее мнению, чтобы проявить в интеллектуальной деятельности познавательный интерес, необходим активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач.

Как заинтересовать учащегося во время урока? По мнению великого педагога В. А. Сухомлинского, «игра – это огромное светлое нежное, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [1, с. 33]. Эти слова наталкивают на мысль о том, что с помощью игры можно научить ребенка новым знаниям, умениям, навыкам и работать с младшими школьниками не только рассказом и беседой, но и обучающими играми на уроке.

Целью констатирующего этапа являлась оценка сложившегося на момент проведения работы уровня сформированности познавательного интереса в контрольной и экспериментальной группе. Экспериментальная работа проводилась в 4 «А» классе (контрольная группа) и в 4 «Б» (экспериментальная группа) МБОУ «Гимназии № 14 г. Глазова», Удмуртская Республика.

На констатирующем этапе были проведены следующие виды дидактических игр: игра-путешествие, игра-поручение, игра-загадка и игра-беседа. В контрольной и экспериментальной группах были получены следующие результаты уровня проявления познавательного интереса младших школьников.

Результаты показали, что в классах преобладают дети со средним уровнем познавательного интереса, но результаты в экспериментальной группе лучше, чем в контрольной группе.

Таким образом, как и в контрольной группе, так и в экспериментальной есть учащиеся 4-го класса, которые требуют создания условий для развития познавательного интереса.

На формирующем этапе нами была разработана программа по развитию познавательного интереса школьников. Использовали следующие методические приемы: «Игра «Крестики-нолики», «Игра-путешествие», «Метод ассоциаций», «Составление ребусов», «Нахождение ошибок в пословицах», «Сигнальные карточки».

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по развитию познавательного интереса повысило качество знаний и умений у младших школьников.

Литература

1. Вальвакова, Т. В. Из опыта работы. Развитие познавательной активности младших школьников на уроках окружающего мира [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.) / Т. В. Вальвакова. – СПб. : СатисЪ, 2014. – С. 122–124.

ПОЧЕМУ ДЕТИ ЗАДАЮТ ВОПРОСЫ?

*Пономарева М. Н. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед наук, доцент*

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в целевых ориентирах отмечается, что ребенок должен проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам [1]. Но очень часто детские вопросы недооцениваются взрослыми, родителями, воспитателями. Вместе с тем вопросы играют большую роль в умственном развитии ребенка, выступают важным показателем его познавательного интереса. Сам вопрос уже «несет в себе некую определенную мысль» об окружающей действительности [2].

В 1944 году в журнале «Дошкольное воспитание» М.М. Рубинштейн представил классификацию детских вопросов. В ней были выделены следующие категории: вопрос ради вопроса, вопросы проверочно-удостоверительные, узнавательные-ориентировочные, схоластические, вопросы превосходства, вопросы социальных взаимоотношений, тактически-дипломатические вопросы.

«Вопрос ради вопроса» используется детьми в ситуации, когда ребенок спрашивает о хорошо известном ему явлении только для того, чтобы о чем-то спросить. Для ребенка составляет большое удовольствие сам процесс задавания вопросов.

Вопросы проверочно-удостоверительные возникают в ситуации, когда спрашивая взрослого, ребенок знает ответ, но сомневается, не уверен в силу малого опыта и желания проверить свое знание.

Узнавательные-ориентировочные вопросы проявляют настоящий интерес ребенка, «желание знать, просто чтобы знать, когда они не могут сказать, зачем им это нужно. Академик Павлов назвал это рефлексом «Что такое?». В этих вопросах возникает категория вопросов сравнения и учета

превосходства. Интересно, кто кого сильнее, больше или меньше. На первых порах детей гораздо более привлекают животные, нежели люди. По мнению исследователя, это объясняется тем, что дети находят у животных «близкую им упрощенную психику, наивность» – так кошки и собаки становятся «любимыми товарищами детских игр».

Схоластические вопросы на основе сравнения и узнавания «поставлены так искусственно, как будто ребенок нарочно берет совершенно несопоставимые вещи». Например, «сколько тигров могут поместиться в пасти кита» или «могут ли двести муравьев унести один пень». Ребенок в отличие от взрослого «увлекается одним признаком», например, силы и величины, а все остальные для него отходят на второй план. Но важно, что именно в этих вопросах проявляется детская любознательность и изобретательность.

Вопросы превосходства очень важны для мальчиков, которые любят спорить кто кого сильнее, быстрее и т. д.; какое животное самое быстрое; может ли «лев победить кита и т. п.

Вопросы социальных взаимоотношений первоначально носят характер сравнения: кто сильнее, выше, кто превосходит кого. Известный вопрос: кто главнее. Вначале по образцу семьи и семейных отношений, постепенно переходя к общественным сторонам.

Тактически-дипломатические – это вопросы чисто практического свойства, которыми ребенок пользуется для достижения своих «практических» целей.

Таким образом, детские вопросы являются важнейшим индикатором познавательного развития ребенка, помогают ему в осмыслении и принятии окружающей действительности, отражают его любознательность и охватывают широкий круг действительности, непрерывно растущей и углубляющейся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
2. Рубинштейн, М. М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка / М. М. Рубинштейн // Дошкольное воспитание. – М., 2008. – № 2. – С. 7.

ТРУДНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ФОНЕТИКИ

Попова М. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Фонетические знания очень важны для школьников, так как они тесно связаны с графикой и проявляются в орфографической грамотности и орфоэпических нормах, а также способствуют осмысленному и глубокому усвоению родной речи. Без обращения к фонетической стороне слова, без анализа его звучания невозможно глубоко осознать многие понятия из области лексики, морфемики, грамматики.

Фонетика – учение о звуках и звуковой системе русского языка. Значение и место фонетики в школьном курсе русского языка обусловлено в языке звуковой его стороной.

Велика роль усвоения фонетических знаний в овладении младшими школьниками устной и письменной речью.

Недостаточно развит у детей и фонематический слух, наблюдаются нарушения в построении предложений. В результате на письме у таких детей появляются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил: пропуск гласных и согласных букв (день – «днь»; между – «межу»); перестановка букв, лишние буквы (лужа – «нулжа»); пропуск слогов, лишние слоги (дорожке – «дожке», тишина – «тишинына»); замена гласных в ударном положении (задача – «задоча»); замена йотированных гласных (идет – «идют»); замена согласных: свистящих – шипящих (золотистый – «жолотистый»); обозначение твердости – мягкости согласных на письме гласными (кругом – «крюгом»); замена слов, искажение слов (мишка – «книжка»).

Методы и формы работы обучения, способствующие преодолению трудностей:

1. Коллективная форма работы. Достоинство этой формы работы состоит в том, что она значительно увеличивает объем речевой деятельности на уроках: ведь хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с такими учениками.

2. Работа в парах. Помогает исправлять речевые ошибки учеников путем составления диалога по заданной ситуации. Выработка фонематического слуха достигается и за счет индивидуальной работы с учеником.

3. Работа по цепочке. Используется при отработке техники чтения, при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без нее, при составлении рассказов по сюжетным картинкам, при пересказе.

4. Привитие интереса к предмету. Использование занимательных наглядных, словесных, ролевых игр, различных видов карточек, как для индивидуальной работы, так и для групповой, раздаточный материал, электронно-образовательные ресурсы [1, с. 62].

5. Применение основных методов обучения произношению: имитация, или подражание произношению речи учителя; показ положений определенных органов речи, в том числе и с мультимедиа, чтение отрывков из художественных произведений профессиональными чтецами; показ и объяснение артикуляции (учитель показывает и объясняет положение органов речи, их движение при произнесении звука); сопоставление: сопоставляем слова, отличающиеся одним звуком (рад, ряд). Эффективным приемом закрепления произношения является заучивание наизусть небольших стихотворений, поговорок, пословиц насыщенных изучаемыми звуками. Лингвистические методы обучения русскому ударению: учим определять ударный слог по слуху: *гора – горы, стрелки – стрелки* [2, с. 4–5].

6. Работа с текстом включает совместное чтение со взрослыми, в классе или группе со сверстниками; умение пользоваться планом для подготовки ответа; интерпретацию содержания прочитанного текста.

Литература

1. Волков, М. С. Психология младшего школьника: уч. пособие / М. С. Волков. – М. : Центр педагогического образования, 2000. – 223 с.

2. Подборский, Ю. Г. Педагогические методы и приемы развития устной речи младших школьников в процессе различных видов речевой деятельности / Ю. Г. Подборский // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 7 (июль). – С. 21–25.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЖИВОТНЫМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Попугаева А. И. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко») Научный руководитель – М. С. Сабрекова, ассистент

Проблема взаимодействия человека и природы приобрела в настоящее время глобальный, планетарный характер. Нужны глубокие социальные изменения, предусматривающие отказ от агрессивного, потребительского использования природного мира, переосмысление устоявшихся взглядов на природу, перестройку системы ценностей. В целом речь идет о воспитании поколения способного позитивно, экологически грамотно взаимодействовать с природой, руководствуясь особым гуманным отношением к ней. Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци, Р. Одэн считали, что умственные силы ребенка, его нравственные качества ничто так не формирует, как наблюдения различных царств естественного мира.

Живая природа – это удивительная, сложная, многогранная структура. Особое место в ней отведено миру животных, так как он, являясь органичным компонентом биосферы, специфичен тем, что многие его представители обладают внешними и поведенческими особенностями, сходными с человеческими. От людей во многом зависит многообразие и численность животного мира.

Вопросы бережного отношения к животным рассматривали философы, социологи, биологи, педиатры, психологи (А. М. Гиляров, Д. Н. Кавтарадзе, О. Семенова, В. Тугаринов) [1].

Первые элементарные представления об окружающем мире, в том числе и о животных организмах, человек получает уже в детстве. В отличие от взрослого, для ребенка контакты с животными гораздо более важны, потому что их уровни восприятия мира сближены, поведение тех и других носит также черты сходства; кроме того, ребенок живо познает мир и для него представляют интерес даже такие просто устроенные существа, как насекомые и другие беспозвоночные. Ребенок легче эмпатирует, т. е. смотрит на мир глазами другого существа, и ему гораздо легче сопереживать с другим существом. Известно, что дети более отзывчивы в отношении животных, более обостренно переживают то, что происходит с ними.

Однако несмотря на повышенный интерес ребенка ко всему окружающему, следует принимать во внимание и негативные проявления с его стороны к некоторым представителям окружающего мира. Это способно не только «выключить» такой объект из объектов познания, но и сформировать на длительное время негативное отношение со стороны ребенка. К таким объектам животного мира можно отнести улиток, земляных червей, ящериц и т. д. Как правило, дети по своему классифицируют животных, подразделяя их на «хороших (добрых)» и «плохих (злых)». Они считают тех или иных животных злыми, потому что эти животные могут принести вред человеку (волк, тигр, крокодил «убивают людей», «волк убивает овечку, а она приносит людям пользу»), вредят другим животным («убивают мелких животных», «собака обижает кошку»), они «безжалостные», «совершают плохие поступки», «безобразно ведут себя».

Муковникова О. Г. [2] отмечает, что учителю необходимо показать красоту и разнообразие животного мира, провести параллели между миром животных и миром людей. Необходимо

подвести детей к пониманию главного: животные и люди одинаково способны испытывать радость и страдание. Нужно помочь детям научиться связывать радости и горести животных (в частности домашних) с поведением и отношением человека, ввести понятие ответственности человека.

Цель констатирующего эксперимента: выявить методические особенности формирования положительного отношения к животным на уроках окружающего мира.

Экспериментальная работа проводилась во 2 «А» классе (экспериментальная группа) и в 2 «Б» (контрольная группа) на базе КОГОАУ «Вятский многопрофильный лицей» г. Вятские Поляны Кировской области. В качестве диагностического этапа начальных представлений школьников об окружающей среде было проведено анкетирование. За основу взята анкета Л. В. Моисеевой, которая состоит из восьми вопросов. Для выявления отношения к животным использовался метод математической обработки данных. За каждый правильный ответ – 1 балл, неправильный – 0 баллов. Уровень сформированности бережного отношения к природе определяется по шкале: высокий уровень (7–8 баллов); средний уровень (4–6 баллов); низкий уровень (1–3 балла).

По результатам диагностики получены следующие данные. Учащиеся 2 «А» класса показали средний уровень – 56,5 %, высокий – 43,5 %; учащиеся 2 «Б» класса показали результаты среднего уровня 82,6 %, высокого уровня – 17,4 %. Это доказывает неполноценность имеющихся знаний у большей части школьников и необходимость дополнения базы знаний.

На формирующем этапе нами была разработана программа уроков по окружающему миру. Уроки имели ряд особенностей, ориентированных непосредственно на ознакомление школьников с элементами окружающей природы, в том числе животных. Курс предполагал краткое освещение всех составляющих окружающего мира. При этом уроки выстроены таким образом, чтобы резких переходов от основной темы к конкретным животным не было, однако этот переход подразумевался логически. Таким образом, систематическая и целенаправленная работа на уроке окружающего мира повысила положительное отношение к животным у младших школьников.

Литература

1. Пакулова, В. М. Методика преподавания природоведения // В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2009. – 192 с.

2. Муковникова, О. Г. Природоведение. 4 класс. Поурочные планы по учебнику А. А. Плешакова «Окружающий мир». – Волгоград: Учитель – АСТ, 2004. – 92 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Порсева А. И. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – З. Н. Петрова, ст. преподаватель

В связи с внедрением в образовательный процесс новых информационных технологий, возникла особая форма организации учебно-воспитательного процесса – виртуальная экскурсия. Сам термин «виртуальный» происходит от английского слова *virtual* – похожий, неотличимый [1, с. 374]. Виртуальная экскурсия – доступное средство передачи информации, так как она создает иллюзию присутствия зрителя рядом с изучаемым объектом [1, с. 374]. Такая форма работы часто используется учителями в начальной школе, поскольку ФГОС НОО требует от педагога умение организовать информационно-образовательную среду.

Из всех видов виртуальных экскурсий наиболее популярные – краеведческие. В программе курса «Окружающий мир» есть ряд тем, посвященных растительному и животному миру родного края. Проведение виртуальной экскурсии является альтернативой, если нет возможности познакомить учащихся с флорой и фауной региона в естественной среде.

Виртуальная экскурсия имеет следующие преимущества: возможность проводить экскурсии, не выходя из класса; не требует соблюдения техники безопасности; можно просматривать экскурсию и прилагаемую информацию несколько раз; просматривать экскурсию в удобное для обучающихся время, и не зависеть от погодных условий [2].

Основными задачами виртуальной экскурсий по родному краю являются: знакомство с обитателями леса, луга и водных сообществ; выявление основных взаимосвязей между организмами в экосистеме. При этом у ребят воспитывается бережное отношение к природным богатствам и формируется понимание личной ответственности каждого человека за состояние природной среды. А также развиваются умения сравнивать, сопоставлять, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи и умения слушать и воспринимать видео- и аудиоинформацию.

Самой популярной программой для составления экскурсий считается Microsoft Power Point, так как обладает большим функционалом и прост в использовании. В сочетании с раздаточным

материалом позволяет обучающимся самостоятельно добывать знания, обрабатывать их, а не просто запоминать и заучивать.

В введении виртуальной экскурсии презентация содержит слайды, помогающие подвести ребят к теме, персонажа, задающего вопросы, неоконченную схему. А также небольшую игру с перечислением животных и растений родного края. Основная часть экскурсии начинается с видеоролика о родине, где перечисляются ее географические особенности и месторасположение. Затем проходит небольшая разминка, ребята делятся на 3 команды, и каждая отгадывает свою загадку, текст которых представлен на слайде, при отгадывании с помощью анимации появляются изображения прекрасных цветов. Далее обучающиеся знакомятся с лугом, лесом и водоемом, при этом распределяя растения. А после более подробно знакомятся с растениями, например, такими как ель, сосна, герань лесная и папоротник-орляк. Ребята продолжают свое знакомство, но уже с народом родного края и их промысловыми животными, белками, лисами, зайцами, куницами. Также определяют следы лесных животных, а затем переходят к птицам, слушают их голоса и знакомятся с манком. Далее пытаются узнать птиц, на слайде представлены дятел, трясогузка белая, трясогузка желтая, синица и зяблик. Затем происходит демонстрация гнезда дрозда и фото кладки и выводка. Далее знакомятся с рыбами и в конце экскурсии узнают о Красной книге, получают наставление о бережном отношении к природе.

Информация предоставляется красочно оформленной, с использованием эффектов анимации, в виде текста, графики, рисунков, аудио, видео, это позволяет более наглядно и доступно донести информацию.

Применение виртуальных экскурсий способствует повышению интереса к предмету «Окружающий мир», развитию творчества, помогает использовать полученные знания и умения. Таким образом, процесс обучения с использованием виртуальных экскурсий становится более качественным и результативным.

Литература

1. Спихайло, Ю. А. Использование виртуальных экскурсий на уроках окружающего мира в начальной школе: коллективная монография / Ю. А. Спихайло. – Уфа, 2017. – С. 374–376.
2. Павленко, К. Г. Виртуальные экскурсии: особенности применения в начальной школе / К. Г. Павленко, А. И. Хасанова // Научное сообщество студентов XXI столетия. гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(58). URL: [https://sibac.info/archive/guman/10\(58\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/10(58).pdf). – Дата обращения: 27.02.2019.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Потапова А. С. (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары)

Научный руководитель – А. Р. Мустафина, ст. преподаватель

Воображение представляет собой познавательный психический процесс, заключающийся в создании человеком новых образов на основе имеющихся у него представлений. Благодаря воображению человек создает что-то новое, сочиняет, соединяет уже существующие образы. Воображение помогает регулировать эмоциональные состояния, формировать внутренний план действий, разумно планировать и программировать свою деятельность. Воображение необходимо активно развивать именно в дошкольном возрасте, поскольку в дальнейшем наступит снижение активности данной функции. Старший дошкольный возраст является сенситивным для формирования воображения [1]. Особенности детского воображения рассматривались в работах Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Е. Е. Кравцовой, В. А. Крутецкого, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Флериной и других. Однако несмотря на значительный интерес ученых к вопросам детского воображения, требуется уточнение особенностей, присущих этому процессу у современных детей дошкольного возраста.

С целью изучения особенностей воображения у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена экспериментальная работа. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 164» города Чебоксары. В эксперименте принял участие 21 ребенок в возрасте 6–7 лет. Изучение особенностей воображения осуществлялось с помощью методик «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко [2]) и «Придумай рассказ» (предложена в пособии Р.С. Немова [3]).

Результаты диагностики позволили выявить, что большинство испытуемых имеют высокие и средние уровни развития воображения. Эти дошкольники с интересом выполняли задания, старательно рисовали, раскрашивали фигуры и придумывали рассказы.

Рисунки и рассказы детей с высоким уровнем воображения отличались детализованностью, продуманностью, не были похожи на образы, созданные их сверстниками.

Работы детей со средним уровнем воображения были более схематичны, без деталей, чаще совпадали с рисунками других дошкольников. В рассказах наблюдалось меньше образов, деталей.

Некоторые из этих детей не сразу понимали задание, нуждались в повторении. На наш взгляд, это было связано с наличием тревожности, неуверенности дошкольников. Тем не менее, дети очень старались и переживали за продукт своей деятельности.

В группе выявлены и дошкольники с низким уровнем воображения. У этих детей возникали затруднения с придумыванием рассказа. Как правило, дети выдавали уже существующую сказку за свою собственную. Главный персонаж обладал бедными характеристиками. Дошкольник долго думал над тем, что им нарисовать, иногда вставали со своего места и смотрели работы других ребят, испытывали сложности в придумывании названия к рисункам.

Результаты позволили сделать следующие выводы: отсутствие богатого литературного и жизненного опыта ограничивает творческие и речевые возможности некоторых детей; некоторые дети имеют хорошо развитую фантазию, но еще не очень хорошо умеют рисовать и, следовательно, не могут воплотить в рисунке задуманное; часто в рассказах детей смешиваются реальность и фантазия.

Литература

1. Французова, А. Н. Развитие воображения у детей / А. Н. Французова // Психологический журнал. – 2016. – № 5. – С. 68.
2. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1996. – 197 с.
3. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. – Кн. 3. Психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 83 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИВЫЧКИ К УМСТВЕННОМУ ТРУДУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Применко И. Г. (ВДПУ им. М. М. Коцюбинского, Винница)

Научный руководитель – А. В. Шикиринская, канд. пед. наук, доцент

Проблема формирования у детей привычки к умственному труду является одной из самых актуальных в науке, а также в практике дошкольных учебных заведений, поскольку именно такое качество является основой для формирования умения учиться в течение жизни.

Как отмечают психологи, привычка к умственному труду, как и любая привычка формируется путем многократных повторений, то есть, в нашем случае, в процессе выполнения упражнений развивающего характера. Чрезвычайно важным в этом процессе, учитывая возрастные особенности дошкольников, является создание благоприятного образовательного пространства [1], использование похвалы как вида поощрения (причем, за малейшие успехи ребенка) [2, с. 17], использование взаимосвязи образного и логического мышления [3, с. 25], развитие естественной потребности к познанию [4] и творческого воображения [5].

Кроме того, собственный опыт автора позволяет выделить несколько условий, также способствующих эффективному формированию у детей привычки к умственному труду. Это:

- максимальная самостоятельность ребенка в ходе выполнения задания;
- сочетание в вопросах, которые предлагаем ребенку для самостоятельного выполнения им задачи, общественного опыта, который усваивает ребенок, с пока что небольшим его собственным опытом и обогащение его в процессе учения;
- включение привлекательных для дошкольников видов деятельности, наиболее соответствующих их возрастным особенностям, как игра, конструирование, изобразительная, литературно-творческая деятельность и тому подобное.

Литература

1. Крутії, К. Л. Створюємо освітній простір, дружній до дитини / Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Осінь-арабеска / К. Л. Крутії, Т. І. Грицишина, І. Б. Стеценко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2018. – С. 6–26.
2. Імбер, В. І. Привчаємо розмірковувати з малку / В. І. Імбер // Дошкільне виховання. – №7. – 2015. – С. 16–19.
3. Кривошея, Т. Взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників / Т. Кривошея // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155). – С. 25–27.
4. Присяжнюк, Л. А. Проблемы современного дошкольного образования в Украине / Л. А. Присяжнюк // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : материалы международной научно-практической конференции (г. Брест, 15–16 апреля 2015 г.) / Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Брест, 2015. – С. 103–105.
5. Голюк, О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку / О. Голюк, Н. Пахальчук / Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – С. 223–229.

СУБЪЕКТЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Прокопович Е. Н. (ВГПУ им. М. Коцюбинского, Винница, Украина)

Научный руководитель – Е. П. Демченко, канд. пед. наук, доцент

В психолого-педагогическом дискурсе активно разрабатывается теория воспитательного пространства как совокупности условий для индивидуального становления каждого ребенка. Благоприятная среда также является одним из важных факторов развертывания потенциалов одаренной личности. Ученые в контексте возможностей педагогики среды ищут пути обеспечения наилучших условий для проявления признаков одаренности в детей разных возрастных групп и развития общих и специальных способностей. В последнее время развивается как отдельное научное направление теория образовательного / воспитательного пространства (Д. Алфимов, И. Бех, Н. Борытко, А. Гаврилин, К. Крутий, А. Куракин, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, А. Савченко, Н. Селиванова, А. Цимбалару, В. Ясвин и др.).

По мнению Е. Демченко [1], [2], *культурно-образовательное пространство* для развития одаренности является интегративным социально-педагогическим конструктом, объединяющим разноуровневые социально-культурные и учебно-воспитательные условия, природные и специально смоделированы, педагогически структурированные и упорядоченные, и комплекс возможностей для становления одаренной личности. Как видим, образовательное пространство создается путем использования, усиления, преобразования и корректировки условий, в которых происходят процессы развития и воспитания ребенка с проявления одаренности. Как педагогическое образование оно создается в пределах среды усилием субъектов, которые должны активно взаимодействовать, выстраивать «архитектуру» пространства, используя структурируя, упорядочивая и обогащая условия среды.

Организаторами культурно-образовательного пространства прежде всего должны стать педагогические коллективы всех образовательных заведений города / района / области, одной из задач которых является выявление детей с признаками одаренности, надлежащее развитие их способностей и психолого-педагогическое сопровождение. Расширению развивающих возможностей образовательного пространства для одаренных детей и молодежи будет способствовать участие в его создании культурно-досуговых учреждений. Например, потенциальными субъектами пространства являются специалисты центров досуга, музеев, библиотек и др., в системе работы которых есть различные ресурсы и много форм работы, что создают дополнительные возможности для творческой самореализации одаренных детей и молодежи.

Среди них в работе с одаренными детьми важную роль играет библиотека как культурно-просветительский и научно-вспомогательный социальный институт, обеспечивающий аккумуляцию и общедоступность документально-информационных ресурсов и способствует развитию интеллектуального и культурного потенциала личности [3]. Библиотеки могут работать как с педагогами одаренных детей, так и с самими талантливыми ребятами. Для учителей специалисты проводят библиографические обзоры литературы, предоставляют информацию о новых исследованиях в сфере одаренности, помогают готовить сценарии мероприятий и др.

Поскольку в современном информационном обществе на первый план выходит Интернет, то библиотека должна модифицировать способы предоставления своих услуг детям и молодежи, трансформируясь в библиотечно-информационный центр. Актуализируется роль такого учреждения в распространении электронных ресурсов и коллекций через библиотечные сайты, взаимодействия специалистов и пользователей через использование Web 2.0, предоставление доступа к веб-архивам, массовым и специальным фондам. На базе библиотек необходимо организовывать работу творческих клубов и объединений, кружков по интересам; встречи с известными писателями, поэтами, деятелями культуры, образования родного края и страны. Развивать таланты учеников помогает тесное сотрудничество школьных библиотек с районными (городскими) детскими и юношескими библиотеками, где ученики принимают участие в различных конкурсах, акциях, тренингах. Значимым является помощь одаренным учащимся в выборе собственных образовательных маршрутов, ориентация их на проектную деятельность. Усовершенствованию работы с одаренными детьми будет способствовать использование интерактивных форм, интеллектуальных и творческих турниров, конкурсов, викторин, олимпиад, аукционов, марафонов, тренингов, дебатов и др. [4].

Таким образом, для развития одаренной личности необходимо создать благоприятные условия, которые образуют культурно-образовательное пространство. Важную роль в этом процессе занимает школьная библиотека, которая выступает как информационно-коммуникационный центр

работы с одаренными учащимися. Создавая дополнительные условия для развития одаренной личности, библиотека должна искать инновационные методики и формы работы по развитию творческих способностей учащихся.

Литература

1. Демченко, О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі / О. П. Демченко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 78–90.
2. Демченко, О. П. Створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості в регіональному контексті / О. П. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наукових праць. – Випуск 45. – Київ-Вінниця, 2016. – С. 19–25.
3. Позднякова, Г. И. Краткий справочник школьного библиотекаря / Г. И. Позднякова. – СПб. : Профессия, 2001. – 352 с.
4. Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів : науково-методичні рекомендації ДНІБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. А. І. Рубан. – К., 2005. – 64 с.

ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВА СОПЕРЕЖИВАНИЯ К ПРИРОДЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Скуба О. Г. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Решение экологических проблем невозможно без организованного экологического образования и воспитания людей, поскольку действенность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном счете, определяется поведением людей, которые взаимодействуют с ней, их отношением к природе. При решении современных экологических и социально-экономических проблем остро встал вопрос о повышении уровня природоохранительного, гуманного отношения к флоре и фауне. Основы этого отношения закладываются еще в детстве, поэтому дошкольный и младший школьный возраст должны стать объектом пристального внимания психологов и педагогов, занимающихся проблемами экологического образования.

Живая природа – удивительный, сложный, многогранный мир. Особое место в нем отведено животным: они составляют лишь два процента от всего живого на земле, но, несмотря на это, роль их в биосфере огромна. «Животный мир является одним из основных компонентов природной среды, важной составной частью природных богатств нашей Родины [1].

Первые элементарные представления об окружающем мире, в том числе и о живых организмах, человек получает уже в детстве. В дошкольных учреждениях процесс познания и накопления чувственного опыта регулируется целенаправленной педагогической работой. Ознакомление с природой – одна из составных частей этого процесса – предполагает решение ряда воспитательно-образовательных задач, определенных программой.

С психолого-педагогической точки зрения, важнейшее значение имеет определение типа отношения ребенка к природе, поскольку оно дает ключ к построению наиболее адекватной стратегии педагогической деятельности с ребенком.

Поскольку все природное включается дошкольником в сферу «человеческого», то у него формируется «субъектная установка» по отношению к природным объектам, он и относится к ним как к субъектам. Но отношение к природным объектам как к субъектам у дошкольника носит специфический характер: отнесение всего природного к сфере «человеческого» вовсе не означает для него, что оно является чем-то равным в своей самооценности [2].

Установлено, что на характер взаимодействия дошкольников с природными объектами, самое существенное влияние оказывает степень сформированности у них представлений о живом. Чем она выше, тем более спокойно ребенок ведет себя при контакте с природным объектом, больше проявляет познавательный интерес к нему, ориентируется при взаимодействии на состояние и благополучие самого природного объекта, а не на оценку его действий взрослым и т.д. Иными словами, степень сформированности представлений о живом, т.е. уровень развития познавательной сферы, определяет у дошкольников характер взаимодействия с природными объектами и отношение к ним [2].

С другой стороны, именно в познавательной сфере, в первую очередь, и проявляется субъективное отношение к природе у дошкольников. Характерно рассогласование между отношением к природе у дошкольников и взрослых, с которыми они взаимодействуют, например, воспитателей в детском саду. Если первая реакция воспитателя, увидевшей бабочку: «Ах, какая прелесть!» (перцептивно-аффективный компонент), то первая реакция дошкольника поймать ее и потрогать, узнать, «какая она на ощупь» и т. д. (когнитивный компонент).

Познавательная активность дошкольников иногда может носить ярко выраженный «исследовательский» характер: в этом случае он может стереть пыльцу с крылышек этой бабочки

и даже оторвать их, чтобы посмотреть «что же будет». Такая шокирующая взрослых «жестокость» детей по отношению к природным объектам объясняется тем, что дошкольники, как уже говорилось, просто не относят природное к сфере равного с ними в своей самооценности [3].

В сущности, воспитатели навязывают детям свой собственный, свойственный взрослым тип отношения к природе, в котором преобладает перцептивно-аффективный компонент.

Развитие перцептивно-аффективного компонента в отношении к природе требует определенного уровня сформированности как познавательной, так и эмоциональной сфер личности, который достигается значительно позже, практически только к юношескому возрасту. В то же время, неразвитость перцептивно-аффективного компонента у дошкольников вовсе не означает низкий уровень такого параметра отношения как эмоциональность. Именно поэтому считается, что отношение к природе у дошкольников носит эмоционально-ценностный характер. Но оно может быть эмоциональным по своей насыщенности, но не «эмоционально» по своей направленности.

Таким образом, у детей дошкольного возраста когнитивный компонент отношения к природе преобладает над эмоциональным. Следовательно, для дошкольного возраста, в целом, характерен когнитивный субъектно-прагматический тип субъективного отношения к природе.

Для того чтобы познание природы стало школой развития во взаимосвязи и взаимовлиянии различных чувств, эмоций и нравственных поступков, необходимо систематическое, воспитательное влияние на ребенка со стороны окружающих его взрослых. Ценными бывают не только их знания и опыт, но и личный пример проявления доброты, великодушия, сочувствия. Недостаток конкретных ощущений при наблюдении природы (например, восприятие цветовой гаммы, звуков, запахов) ведет к эмоциональной бедности, неумению выразить свое отношение к окружающему. Но если одновременно с восприятием эстетической стороны природы педагог дает нравственные правила отношения к ней, то эстетические и этические оценки, совпадая, образуют нравственно-эстетические нормы, по мере усвоения которых можно судить о степени сформированности гуманных чувств и интереса к живым существам [1].

Педагогу необходимо использовать любую возможность, чтобы поупражнять ребенка в нравственных поступках, в проявлении чувства сопереживания. У ребенка надо сформировать понимание того, что животное, как и человек, чувствует, болеет, страдает, радуется. Терпеливое, доходчивое объяснение способствует развитию сопереживания, стремления помочь. При ознакомлении детей с природным миром в соответствии с названной выше систематизацией знаний решаются в единстве три воспитательные задачи: формирование представлений о природе и окружающем мире, развитие эмоционально-положительного отношения к ним и воспитание нравственного поведения в природе.

Таким образом, привлекая детей к тесному общению с природой, к познанию мира растений и животных, мы, взрослые, способствуем активному воспитанию у детей таких качеств как доброта, сопереживание, терпение, трудолюбие и милосердие. Эти черты, заложенные в раннем возрасте, прочно войдут в характер человека и станут его основой. Тогда можно быть спокойным за природу, экологию и молодое поколение.

Литература

1. Чернякова, В. Н. Экологическая работа в ДОУ / В.Н.Чернякова. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 144 с.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 336 с.
3. Система работы по воспитанию у детей основ экологической культуры. Методические рекомендации для студентов педагогических университетов, пед.колледжей, педагогов дошкольных учреждений. – Н. Новгород: НГПУ, 1999. – 126 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ТРЕБОВАНИЕ ФГОС

Слепнева А. С. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко») Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в нашем обществе наблюдается острое снижение интереса к читательской деятельности. Читательская самостоятельность младших школьников и ее формирование – одна из важнейших проблем в методике обучения чтению. По определению Н. Н. Светловской читательская самостоятельность – это «личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [1, с. 11].

Светловская Н. Н. выделяет такие этапы формирования читательской самостоятельности обучающихся младшего школьного возраста [2]: подготовительный, начальный, основной. Главная

цель подготовительного этапа – пробуждение и поддержка у обучающихся желания обращаться к книгам, введение детей в доступный им круг чтения. Важнейшая задача этого этапа для учителя состоит в том, чтобы показать младшему школьнику связь между внешними признаками книги и ее содержанием. Главная цель начального этапа – научить детей читать книгу. К завершению основного этапа учащиеся должны уметь: понимать содержание выбранной книги; выбирать книгу, наиболее подходящую для какой-то конкретной темы и др. База исследования: МАОУ «Совхозная СОШ» с. Совхозный, Завьяловского района, 1 класс. Цель констатирующего эксперимента: выявить исходный уровень формирования читательской самостоятельности младших школьников. Цель формирующего эксперимента: формирование читательской самостоятельности у младших школьников в ходе экспериментального исследования. Проведен тест по диагностике читательской самостоятельности обучающихся 1 «А» класса.

Сравнение показателей по исследуемым умениям позволило сделать вывод, что уровень развития читательской самостоятельности обучающихся является недостаточным. Высокий – 3 человека (17,6 %), средний – 7 человек (41,2 %), низкий – 7 человек (41,2 %). Многие дети не могут рассказать о прочитанном художественном произведении, допускают ошибки в названии произведений.

На основании анализа проведенной диагностики, а также анализа научной литературы было решено использовать на уроках следующие методы и приемы: краткий пересказ, пересказ от лица одного из героев произведения; чтение по ролям; инсценировка. Был проведен урок с инсценировкой басни И. А. Крылова «Кукушка и петух».

После проведенной работы дети стали чаще отвечать на уроках литературного чтения, проявлять инициативу в чтении. Помимо чтения дома, они читали на переменах и во внеурочное время, а потом с радостью рассказывали то, о чем прочитали.

Литература

1. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Н. Н. Светловская. – Начальная школа, 2003. – № 1. – С. 11–18.

2. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению : детская книга и детское чтение: учебное пособие / Н. Н. Светловская. – М. : Академия, 1999. – 243 с.

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ

*Степанова О. Н. («Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»)
Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент*

Развитие ловкости ребенка – важнейшая педагогическая задача, решение, которой необходимо осуществлять уже на первой ступени образования: в дошкольном возрасте.

Анализ показателей здоровья, физического и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста в последние годы свидетельствует о тревожных тенденциях. По данным Е. Н. Вавиловой [1, с. 35], Н. А. Ноткиной [2, с. 111], Ю. К. Чернышенко, В. И. Усакова и др. от 30 % до 40 % современных детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень двигательного развития. Причины этого кроются в их образе жизни, для которого характерно снижение двигательной активности. Для ребенка-дошкольника – это потеря в здоровье, развитии, знаниях. Если учесть, что двигательная активность является еще и условием, стимулирующим фактором развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер, то становится очевидной актуальность данного вопроса.

Важнейшим показателем физического развития детей старшего дошкольного возраста является ловкость. О степени развития ловкости можно судить по тому, насколько успешно ребенком решается нестандартная двигательная задача, насколько выполняемые им двигательные действия соответствуют сложившейся в данный момент ситуации. Ловкость совершенствуют в упражнениях с быстрой сменой ситуаций, где требуется точность, быстрота и координированность движений. Для развития ловкости полезны занятия ритмической гимнастикой, на которых детей знакомят с разнообразными физическими упражнениями.

Ритмическая гимнастика – это система физических упражнений, выполняемых под музыку. Э. Я. Степаненкова [3, с. 113] считает, что ритмическая гимнастика способствует развитию у детей мышечной свободы, выразительности, красоты, грациозности, ритмичности движений. Она развивает музыкальность, формирует чувство ритма.

В детском саду ритмическая гимнастика может проводиться в различных вариантах:

1) при проведении утренней гимнастики, что усиливает ее оздоровительный и эмоциональный эффект;

2) в виде «ритмических блоков», используемых как часть физкультурного занятия, продолжительностью около 10–12 минут;

3) в форме физкультурных занятий оздоровительно-тренирующего характера, когда детям старшего дошкольного возраста предлагается комплекс ритмических упражнений;

4) в показательных выступлениях детей на спортивных праздниках (элементы ритмической гимнастики).

Таким образом, занятия ритмической гимнастикой могут применяться в различных формах физического воспитания детей в дошкольной образовательной организации. Занятия ритмической гимнастикой способствуют развитию ловкости, вносят новизну и разнообразие в двигательную деятельность ребенка на основе сочетания физических упражнений с музыкальным сопровождением. Музыка воздействует на эмоции детей, создает у них определенное настроение, влияет на выразительность детских движений. На занятиях ритмической гимнастикой дети не только научатся красиво двигаться, но и будут ощущать уверенность в себе, чувствовать радость от движений, но главное – они привьют дошкольникам любовь к спорту и здоровому образу жизни.

Литература

1. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость : пособие для воспитателя детского сада / Е. Н. Вавилова. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Ноткина, Н. А. Методика исследования ловкости / Н. А. Ноткина [и др.]. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
3. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 368 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У ВОСПИТАТЕЛЕЙ

*Стрмило Ю. Г. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Государственная политика в сфере дошкольного образования направлена на совершенствование образования через повышение профессионализма воспитателей. В требованиях ФГОС к кадровым условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования отражено, что повышение профессиональных и личностных качеств педагогов является одной из важных задач дошкольных учреждений [3]. В сложившейся ситуации становится как никогда актуальной проблема совершенствования и повышения педагогического мастерства воспитателей.

В отечественной психолого-педагогической литературе проблема формирования педагогического мастерства воспитателей затрагивается в работах А. И. Васильева, А. И. Сениной, И. А. Паршуковой, И. И. Кобитиной, К. Ю. Белой, Л. А. Бахтуриной, Л. В. Поздняк, Л. М. Волобуевой, О. И. Андреевой, П. И. Третьякова, С. Ж. Гончаровой, А. В. Беленькой.

Цель – раскрыть роль организационно-педагогических условий в системе повышения педагогического мастерства воспитателей ДОУ.

Профессиональное развитие педагогов, повышение их квалификации и мастерства тесно связано с условиями функционирования и развития дошкольного учреждения. В связи с этим правильная организация методической работы в детском саду выступает важным организационно-педагогическим условием повышения педагогического мастерства воспитателей. Методическая служба изучает и анализирует уровень профессиональной компетентности и результативность педагогической деятельности воспитателей, оценивает уровень их педагогического мастерства, обеспечивает научно-методическое и экспертно-консультационное сопровождение педагогической деятельности. Старший воспитатель как организатор и куратор методической работы в ДОУ осуществляет контроль над своевременным повышением квалификации педагогических работников, прохождением курсов переподготовки, осуществляет планирование работы по повышению педагогического мастерства воспитателей, организует и проводит различные формы методической работы. Не менее значимым условием в системе повышения педагогического мастерства является научно-исследовательская и научно-методическая деятельность, которая позволяет воспитателям овладеть логикой и структурой научного исследования, современными методами научного познания, умениями и навыками исследовательского характера, способствуют совершенствованию процесса самообразования. Овладение педагогическим мастерством требует от воспитателей умения работать над собой, стремления к постоянному профессиональному совершенствованию, следовательно, самообразование – необходимое условие повышения уровня осуществления их профессиональной деятельности. Одним из эффективных условий повышения педагогического мастерства является сетевое взаимодействие. Профессиональное общение на основе Интернет-технологий формирует у воспитателей опыт коллективной творческой деятельности, увеличивает возможности членов сообществ обмениваться знаниями и опытом. Система повышения квалификации педагогов дошкольного образования – еще одно обязательное условие, которое позволяет воспитателям углубить и систематизировать свои знания, совершенствовать умения и навыки, повысить уровень владения педагогическим мастерством.

Повышение мастерства и профессионализма современных воспитателей является стратегической задачей государственной политики в сфере образования. Организационно-педагогические условия выступают своеобразной благодатной средой для совершенствования и оттачивания педагогического мастерства. Педагогическое мастерство выступает показателем профессиональной компетентности и состоятельности педагога.

Литература

1. Андреева, О. И. Методическая работа воспитателя детей дошкольного возраста: учеб. пособие / О. И. Андреева. – Вып. 4. – Ч. 1. – Азов: Изд-во Азовского музея-заповедника, 2014. – 143 с.
2. Волобуева, Л. М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами / Л. М. Волобуева. – М. : Творческий центр «Сфера», 2003. – 95 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniva-minobrnauki/>. – Дата доступа: 05. 02.2018.

СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С БРОСОВЫМ МАТЕРИАЛОМ

*Сунко Т. А. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Периодом наиболее интенсивного развития творческих способностей признан именно дошкольный возраст. В этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир и развиваться. Ребенок, который не просто усвоил программу детского сада, а дошкольник, способный к ее творческому переосмыслению – вот, что требует современное общество.

Изучением творческих способностей детей дошкольного возраста занимались такие педагоги и ученые, как О. М. Дьяченко, Г. Н. Кудина, З. Н. Новолянская, Л. Е. Стрельцова, Н. Д. Тамарченко, Д. Б. Эльконин, А. М. Матюшкина и другие. Исследованиями по проблеме развития художественно-творческих способностей в отечественной науке занимались искусствоведы – А. В. Бакушинский; психологи – Е. И. Игнатъева, В. И. Кириенко, В. С. Мухина, О. М. Дьяченко, Б. М. Теплов; педагоги – Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова, Е. И. Игнатъев, Т. Г. Казакова, Е. А. Флерина, Г. В. Лабунская, Т. С. Комарова, Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, В. А. Езикеева и другие. Понятие «творчество» охватывает все формы создания и проявления нового на фоне существующего, стандартного, и критерием, его определяющим является уникальность результата творчества [1].

Большинство исследователей трактует «творчество» как ступень развития возможностей человека или его потенциал (Г. С. Альтшуллер, А. В. Хуторской, А. И. Савенков и другие).

Творчество – сознательная, целенаправленная, активная деятельность человека, направленная на познание действительности, создающая новые, оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения для совершенствования материальной и духовной жизни [2, с. 11]. Важную роль в развитии детского художественного творчества играет изобразительное искусство, произведения которого, как показали исследования Т. С. Комаровой, Е. В. Лебедевой, Р. М. Чумичевой, Е. В. Гончаровой, О. О. Дроновой, Н. М. Зубаревой, Н. Б. Халезовой, доступны детям дошкольного возраста. В процессе восприятия искусства у них развиваются наблюдательность, представление, воображение, понимание средств художественной выразительности [2, с. 68]. На основе анализа проводимых исследований можно выделить ряд свойств, качеств, без которых невозможно создание художественно-выразительного образа и которые, следовательно, можно отнести к категории «способностей к изобразительной деятельности», а именно к художественно-творческим способностям. Эти способности могут быть представлены и как специальные задачи обучения деятельности.

1. Способность образного видения окружающего (умения наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет наблюдаемого объекта и в то же время способность сохранять целостное эмоциональное впечатление от объекта), воспринимая его через призму наиболее выразительного признака (важный гусь, сердитый котенок, могучая сосна и т. п.). Полагаем, что нестандартное, оригинальное образное восприятие окружающего мира – высший уровень развития этой способности.

2. Способность проявлять активность, самостоятельность, инициативу в поиске содержания и наиболее выразительных средств создания образа.

3. Способность создавать разнообразные, относительно неповторимые по содержанию и форме (оригинальные) замыслы, используя и активно перерабатывая индивидуальный опыт.

4. Способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства; искренне, правдиво непосредственно переживая изображаемое, увлекаться, быть захваченным деятельностью.

Выделенные выше художественно-творческие способности представляют собой или своеобразные психических процессов, участвующих в творчестве или качество способов действий.

Таким образом, при всех различиях в подходе к определению содержания, структуры способностей к изобразительной деятельности среди них отчетливо можно выделить две группы: способность к изображению и способность к художественно-творческому выражению (художественно-творческие способности).

Бросовый материал – это пластиковые бутылки и использованные один (или даже не один) раз коробки, коробки от печенья, чая, упаковки от шампуней, одноразовые стаканчики, ложки и тарелки, пластиковые соломинки, капсулы от киндер-сюрпризов, отработанные автомобильные покрышки, втулки от клейкой ленты и туалетной бумаги, пластиковые крышечки, железные банки напитков, старые газеты, опилки и т.д. Данное перечисление можно продолжать бесконечно. Можно считать, что бросовый материал – это кладовая для развития детского творчества.

Создание поделок из бросового материала отличный способ показать детям, как можно из уже отработанных вещей, не выбрасывая, не засоряя природу, самостоятельно создать что-то новое и интересное – игрушку, поделку или полезную для дома вещь.

Все вышеизложенное позволяет сказать, что в широком смысле процесс творческого развития человека непрерывен. Однако для полноценной реализации важно создать условия. Для этого необходимо знать содержание творческих способностей, учитывать сензитивные периоды их развития, конкретные пути, методы влияния на успешность их развития.

Анализ исследований ученых по данной проблеме позволил выделить условия успешного развития художественно-творческих способностей детей в процессе работы с бросовым материалом.

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей.
2. Раннее знакомство с различными материалами и инструментами для ручного труда.
3. Организация интересной содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье; обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения.

4. Предоставление ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в длительности занятий одним делом (ненавязчивая, разумная, доброжелательная помощь взрослых).

5. Организация взрослыми атмосферы творчества и формулировка творческих заданий, не имеющих однозначного решения. Очень важно, чтобы предъявляемые взрослым творческие задания были восприняты ребенком.

6. Мотивация и стимулирование к выполнению творческого задания, предоставление самостоятельности.

Все эти условия необходимо создавать в дошкольных учреждениях и по возможности в семье. Подводя итог всему вышесказанному, можем сделать вывод: детская изобразительная деятельность по своим объективным возможностям носит творческий характер. При реализации этих возможностей в условиях правильного руководства ребенок развивается как творческая личность. Детское творчество по своей сути – подлинное, только находится в начальной стадии своего развития. Один из способов развития детского творчества – это ручной труд. В процессе ручного труда происходит развитие мышления (обобщение, анализ, синтез), осуществляется умственное, нравственное, трудовое воспитание, формируются ценные качества личности, формируется воображение. Работа с бросовым материалом таит в себе большие возможности сближения ребенка с родной природой, воспитания бережного, заботливого отношения к ней, и формирования первых трудовых навыков.

Таким образом, работа по изготовлению поделок научит детей не только бережно относиться к окружающей среде, сформирует навыки культуры трудовой деятельности: планирование будущей работы, самоконтроль за своими действиями в процессе выполнения поделки, но и позволит им проявить творчество, творческие способности при стремлении достичь качественных результатов в своей работе.

Литература

1. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
2. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие 2-е изд., испр. и доп. Учебник и практикум для СПО / Е. А. Дубровская [и др.]. – М. : Юрайт, 2016. – 186 с.

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Сухова Е. С. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент*

Театрализованная деятельность имеет большое значение для всестороннего развития ребенка и формирования его личностных качеств. В процессе участия в театрализованной деятельности у детей формируются такие качества, как организованность и внимание, быстрота реакции, коммуникативность, умение действовать как самостоятельно, так и сообща. Театрализованную деятельность целесообразно осуществлять поэтапно.

На первом этапе детей знакомят с малыми фольклорными формами. Именно они являются наиболее благоприятной основой для упражнений детей и в театрализованной деятельности, и в освоении богатства родного языка, поскольку этот материал наиболее близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста отражающий мир, который связан с детским бытом, повседневной детской жизнью. Дети знакомятся с разными видами театров: «Театр дымковской игрушки», «Театр матрешки», «Театр Петрушки», «Пальчиковый театр», «Театр рукавички» и «Театр ложек» [1]. Подбираются потешки, журилки, дразнилки, колыбельные песни, жалеики, небольшие по объему, с диалогом и наполненным действием. Сжатость во времени позволяет увидеть результат сразу в жестах, позе, движениях, в выражениях мимики, обратить внимание на дыхание, темп, выразительность речи детей. Обязательно выясняется, каков характер персонажей, какое у них настроение и с какой интонацией надо выговаривать текст.

Простота этих произведений, многократная повторяемость элементов, легкое запоминание, возможность обыгрывания привлекают детей. Неуверенные в себе воспитанники никогда не остаются в стороне. Чтобы дети не стеснялись, им предлагается выйти из-за ширмы вместе с куклой, подействовать с ней, передать ее образ через интонацию, мимику.

Большую помощь в обучении дошкольников, сочетанию слова и движения оказывают хороводные игры. Народный стих в играх музыкален, что делает его легко произносимым для детей. Важно и то, что смысловые ударения падают на рифмы, это создает необычную чеканность стиха. Можно использовать ложки как ритмический аккомпанемент, таким образом, у детей развивается чувство ритма. Дети сопровождают свой показ выразительными пантомимическими движениями и жестами, учатся владеть разной интонацией. Стоит отметить, что ребенок переживает в хороводной игре разные психологические состояния, оказываясь то участником в общем кругу, то за его пределами. Такие игры способствуют постепенному преодолению робости, а вот активному лидеру полезно порой почувствовать себя вне общего круга. Следующим этапом в процессе театрализованной деятельности является работа со сказкой. Народная сказка – это одно из первых произведений искусства слова, которые узнает ребенок в раннем детстве. Сказка, созданная в давние времена, живя до сих пор, увлекает детей содержанием и художественной формой, она является мудрым воспитателем ребенка, всегда поучительна. Сказка знакомит дошкольника с искусством своего народа, его моральными убеждениями, культурой. Воспитатели стараются на основе сказки дать первые основы нравственного воспитания, любви к Родине.

Сказки преподносятся с использованием разных приемов: например, часть сказки рассказывается, а часть инсценируется, сопровождается показом настольного театра, рассмотрением иллюстраций. В живом рассказе педагога сказка звучит более эмоционально: перед детьми, как живые, встают сказочные образы, ярче вырисовываются характеры действующих лиц, их поступки. Слушая сказку, дети видят мимику, жесты, эмоции воспитателя. При широком использовании невербальных средств выразительности (мимики, жестов, выразительных движений, позы) речь детей становится более выразительной и значительно передает содержание мыслей и чувств говорящего ребенка.

Таким образом, изучив современную психолого-педагогическую и методическую литературу, мы приходим к заключению, что многие авторы уделяли большое внимание организации театрализованной игре, у детей в ходе которой формируется организаторское мастерство и способности, совершенствуются формы, виды и средства общения, эмоциональность, речевая динамичность. Они пришли к выводу, что у детей с помощью театрализованной деятельности формируются и осознаются конкретные отношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

Литература

1. Сорокина, Н. Ф. Играем в кукольный театр / Н. Ф. Сорокина // Программа «Театр – творчество – дети». – М. : Аркти, 2004. – 246 с.

ЛИРИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тесля А. Ю. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – Г. Х. Агапова, ст. преподаватель

Одним из важных показателей интеллектуального развития и культуры человека является его речь. На протяжении всей жизни мы овладеваем языком и совершенствуем свою речь. Основой этого процесса является языковая способность, опирающаяся на физиологические речевые центры и формирующаяся еще в детском возрасте. Именно поэтому важно в начальной школе начать работу над развитием образной, логично построенной, красивой речи учащихся – условием для успешного обучения младших школьников.

Красивая, хорошо развитая речь является главным средством активной деятельности человека в современном обществе, а для младшего школьника – средством успешного обучения в школе, поскольку является не только средством коммуникации, но и способом познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большей степени зависит от обогащения мышления ребенка новыми представлениями и понятиями, с другой – хорошее владение языком, речью способствует познанию сложных связей в природе и в жизни общества.

Важнейшим источникам развития образности речи у младших школьников являются лирические стихотворения, познавательное и воспитательное значение которых очень велико, так как они, расширяя знания об окружающей действительности, развивают умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка.

Говоря о развитии образной речи младших школьников на уроках литературного чтения, следует отметить, что начальная школа ставит перед собой, прежде всего, работу практического характера. При формировании у младших школьников навыков работы над лирическим стихотворением нужно показать, что текст нужно не просто прочесть, а понять чувства и мысли автора через образность, выразительность речи. Требуется системная работа в данном направлении, подбор эффективных методов и приемов, заданий, способных увлечь детей, вызвать интерес к познанию мира слов, с помощью которых авторы передают образно красоту природы, переживания героев. А самое главное – побудить и научить детей строить свои высказывания с использованием образных средств языка.

Рассмотрим некоторые виды заданий, которые способствуют формированию образности речи младших школьников.

Например: *Сделайте анализ лирического стихотворения А. С. Пушкина «Уж небо осенью дышало», определите его жанровые характеристики, тематику.*

Для подробного анализа можно предложить детям ряд вопросов: – *О каком периоде осени говорится в стихотворении? Прочтите эти строчки; – Какие эмоции у вас вызвало данное стихотворение? Почему?; – Какие литературные средства использует автор?*

Формированию образности речи младших школьников способствует такой способ, как анализа лирического стихотворения через сопоставление картинного плана и соответствующей ему «партитуры чувств». Рассматривая чередующие картины в стихотворении, можно проследить, как меняется настроение лирического героя и как оно соответствует картине, изображенной поэтом. Младшим школьникам нужно составить «картинный» план и постараться разгадать, почувствовать душевное состояние героя, стоящее за каждой картиной, то есть они составляют «партитуру чувств». Схематично данная работы выглядит так:

Картинный план

Партитура чувств:

«Уж реже солнышко блистало...» тоска, грусть, печаль

Чтобы выявить уровень овладения школьниками образной речью, можно предложить творческое задание: *составьте цепочку вопросов к изученному лирическому стихотворению и сочините свое четверостишие.*

Итак, целенаправленная работа над лирическими стихотворениями помогает глубже понять и осмыслить текст, развивает речь учащихся, учит анализировать лирические произведения. В начальной школе такая работа крайне необходима, так как она не только формирует умение анализировать текст стихотворения, но и способствует обогащению речи младших школьников выразительными средствами родного языка, привитию любви к искусству слова.

Литература

1. Голуб, И. Б. Образность нашей речи / И. Б. Голуб. – М. : Логос, 2001. – 432 с.
2. Лисовский, А. М. Изучение лирики в школе: пособие для учителя / А. М. Лисовский. – Киев, 2012. – С. 41.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Тищенко Н. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед. наук, доцент

Современное общество находится на грани экологической катастрофы, поэтому формирование экологических представлений у детей является одной из важнейших задач. В современном образовании сейчас разрабатываются и внедряются в практику новые педагогические технологии и подходы, успешно осваиваются формы и методы, средства экологического образования. Наиболее результативным средством обучения ребенка считается наглядное моделирование. Моделирование дает возможность показать детям разные стороны реально существующих объектов и явлений.

В работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко отмечается, что уже в дошкольном возрасте у ребенка создается единая познавательная способность – способность к опосредованному познанию. Главным видом ее считается способность к наглядному моделированию. На протяжении всего дошкольного детства дошкольник изучает игровые действия и берет в игру все больше предметов замещений. Главная цель воспитателя научить ребенка строить символы, изменять их в модели, которые можно увидеть, почувствовать, функционировать с ними. Такой подход дает возможность ребенку на уровне наглядного мышления осваивать наиболее сложные задания и умения [3]. Важным качеством модели считается аналогия либо сходство, умение к замещению одного предмета другим.

Моделирование просматривается как совместная работа педагога и детей по построению моделей [1, с. 7]. Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и взаимоотношениях, существующих между ними. Моделирование – это замена реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками [2].

В дошкольной организации можно использовать разнообразные виды моделей. Иконические модели обладают огромным сходством с натурой. С. Н. Николаева отмечала применение иконических предметных моделей как наиболее доступных для восприятия и понимания ребенком. Они дают возможность показывать ребенку деятельность живых объектов. Предметная модель закономерно связана друг с другом и выступает в виде физической конструкции предмета или предметов. В таком случае модель аналогична предмету, воссоздает его главные части, конструктивные особенности, пропорции и соотношения частей в пространстве. Это может быть плоскостная фигура человека с подвижными конечностями и сочленением туловища, модель хищной птицы, модель предохраняющей окраски. Предметно-схематическая модель выделяет в объекте познания существенные компоненты и взаимосвязи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков. Предметно-схематическая модель должна выявлять взаимосвязи, четко представлять их в обобщенном виде. Примером могут быть модели по ознакомлению дошкольников с природой: модель покровительственной окраски (С. Н. Николаева); модель «длинных и коротких ног» (С. Н. Николаева); модель, позволяющая формировать у детей знания о потребности растений в свете (И. А. Хайдурова); модели Н. И. Ветровой для ознакомления детей с комнатными растениями. К графическим моделям относят графики, формулы, схемы.

Демонстрация моделей может быть применена только после ознакомления ребенка с настоящим объектом или явлением с поддержкой других методов. Введение моделей требует установленной последовательности. На первом этапе происходит овладение самой моделью. Работая с моделью, ребенок усваивает ее с помощью замены реально существующих компонентов условными обозначениями. На этом этапе решается главная познавательная задача – разделение целого объекта, процесса на составляющие компоненты, абстрагирование каждого из них, установление взаимосвязи функционирования. На втором этапе происходит замена предметно-схематической модели схематической. Это дает возможность подвести детей к общим знаниям, представлениям. Формируются умения переключаться от конкретного содержания и мысленно представить себе объект с его многофункциональными взаимосвязями и зависимостями. На третьем этапе происходит самостоятельное применение освоенных моделей и приемов работы с ними в собственной деятельности. Таким образом, в современном образовании сейчас разрабатываются и внедряются в практику новые педагогические технологии и подходы, успешно осваиваются формы и методы, средства экологического образования.

Литература

1. Белоусова, Р. Ю. Теория и практика использования метода моделирования в системе экологического воспитания старшего дошкольника / Р. Ю. Белоусова. – Н. Новгород, 2006. – 86 с.

2. Зебзеева, В. А. Использование моделей и моделирования в экологическом образовании детей дошкольного возраста // Современное образование. – 2017. – № 4. – С. 76–84.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Тлеумагамбетова М. М. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент*

Современные исследования в педагогике отмечают некоторые проблемы, связанные с повышением эффективности образовательного процесса в детском саду. Главной особенностью всех исследований считают выявление педагогических условий, направленных на обеспечение положительного результата осуществляемой деятельности.

Доктор педагогических наук А. И. Андреев дал свое определение педагогическим условиям. Он считает, что педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, являющиеся результатом целенаправленного конструирования, отбора и применения всех элементов содержания, методов, организационных форм обучения для достижения всех поставленных дидактических целей [1].

Педагогические условия экологического образования дошкольников рассматриваются в работах Л. А. Каменевой и Н. Н. Кондратьевой как совокупность всех возможностей материально-пространственной и образовательной среды, которые имеют основную функцию: организацию мер педагогического воздействия, обеспечивающих преобразование конкретизированных характеристик экологического воспитания, развития и обучения детей в детском саду [2]. В Федеральном государственном общеобразовательном стандарте дошкольного образования педагогические условия, реализующие экологическое образование, направлены на всестороннее развитие личности ребенка в области экологии, а также положительное отношение к окружающей его природе. Проблемы в экологическом образовании детей дошкольного возраста тесно связаны с необходимостью создания соответствующих условий. Первое и самое главное условие – это целенаправленное педагогическое воздействие воспитателя для формирования элементарных экологических представлений детей. В дошкольном возрасте закладываются основы теоретического и практического миропонимания окружающей его среды. Наиболее эффективно представления о природе у детей складываются во время наблюдения. То есть, необходимо создать условия для наблюдения за растениями, животными и природными явлениями.

Необходимо предоставлять детям возможность самостоятельно ухаживать за растениями и животными. С помощью организации труда в природе у детей формируется эстетическое восприятие, бережное, заботливое отношение к природе.

Необходимо использовать в процессе воспитания художественные приемы. Водить детей на выставки картин о природе, читать художественные произведения о растениях и животных.

Необходимо соблюдать непрерывность в общении детей с объектами природы, посещать с детьми скверы, парки, зоопарки [2].

Таким образом, эффективность организации экологического образования детей в детском саду напрямую зависит от соблюдения вышеперечисленных педагогических условий. Необходимо совершенствовать и создавать новые условия для решения проблем современных исследований в области дошкольной педагогики.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Николаева, С. Н. Создание условий для экологического воспитания детей: метод. рекомендации для дошкольных учреждений / С. Н. Николаева. – М.: Новая школа, 2003. – 32 с.

АНАЛИЗ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Умерова Н. Н. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет, Симферополь»)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Экологическое воспитание дошкольников – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии.

В настоящее время дошкольным учреждениям предоставлена возможность самостоятельно выбирать программы воспитания и обучения детей. Учитывая актуальность проблемы экологического воспитания, целесообразно рассмотреть, каким образом данный аспект представлен в различных программах и исследованиях.

Начало исследований вопросов экологического воспитания пришлось на 70-е годы XX века: в психологической и педагогической лаборатории умственного воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР создается группа дошкольного природоведения. Руководит этим

направлением кандидат биологических наук (в дальнейшем доктор психологических наук) К.Э. Фабри. В лаборатории создается синтез наук – дошкольной педагогики, детской психологии и естествознания, – эффективный для построения системы экологического воспитания дошкольников.

Ознакомление с природой происходит в «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду», которая издана в Москве двумя книгами: в 1981 году вышла программа для подготовительной группы; в 1984 году – для всех остальных групп. В обеих книгах имеются разделы ознакомления детей с неживой и живой природой, с растительным и животным миром.

Можно утверждать, что «Типовая программа» – это первая программа, которая уже в середине 80-х гг. XX в. ориентировала специалистов дошкольного воспитания на экологический подход при ознакомлении детей с природой.

Внедрение экологического воспитания в практику дошкольных образовательных учреждений происходит в 90-е годы XX в., что связано с возникновением новых программ воспитания и обучения детей. К 90-м годам накапливается достаточно много интересных фактов, отражающих возможности дошкольников усваивать новое содержание знаний о природе. Анализ накопившегося материала представлен в обобщающем труде С. Н. Николаевой «Общение с природой начинается с детства» (1992). Монография становится теоретическим фундаментом, на котором уже можно выстроить «инфраструктуру» (программу и методическое обеспечение) новой области дошкольной педагогики – экологического воспитания.

В 1993 году выходит в свет первая «Программа экологического воспитания дошкольников», которая, впоследствии доработанная и расширенная, становится программой «Юный эколог». В 1995 году выходит первая технология «Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве» для работы с детьми подготовительной группы по программе «Юный эколог» [1]. В 1996 году публикуется «Концепция экологического воспитания дошкольников», в которой обозначаются все ключевые позиции: содержание и методы экологического воспитания; педагогический синтез воспитательного и образовательного компонентов (знаний и отношения); роль воспитателя как носителя экологической культуры; схема управления экологическим воспитанием [1, с. 8]. Возникает проблема в написании методических пособий, позволяющих внедрить в дошкольные учреждения новый подход в ознакомлении детей с природой. Специалистами в области дошкольного образования изданы фундаментальные работы, которые заложили основы экологического образования в ДОУ: «Методика экологического воспитания дошкольников» С. Н. Николаева, «Методика ознакомления детей с природой в детском саду» П. Г. Саморукова, «Как знакомить дошкольников с природой» Л. А. Каменева.

Экологическое воспитание преобразовано в направление экологическое образование дошкольников. Масштабные разработки образовательных программ (общеразвивающих и парциальных), методических разработок, пособий, дидактического материала привели к многообразию и вариативности.

Современная система дошкольного образования в своем арсенале имеет широкий спектр примерных основных образовательных программ дошкольного образования: «От рождения до школы», «Истоки», «Детство», «Мозаика», «Радуга», «Успех» и др., которые направлены на решение задач экологического воспитания. Но вместе с тем следует выделить парциальные программы экологической направленности: «Юный эколог» (С. Н. Николаева), «Природа и художник» (Т. А. Копцева), «Юный эколог» (Т. М. Корниенко), региональная «Крымский венок» (Л. Г. Мухоморина, М. А. Араджиони, Э. Ф. Кемилева). В основе этих программ заложена идея, решаются задачи, раскрывается содержание экологического воспитания и закладывается фундамент экологического образования, прививая детям любовь в природе и ко всему живому, бережное и ценностное отношение к ней.

Литература

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Ушкина В. И. (ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», Симферополь)
Научный руководитель – Э. Р. Зарединова, канд. пед. наук, доцент*

Проблема двигательной активности детей дошкольного возраста – одна из наиболее сложных и противоречивых в методике физического воспитания детей дошкольного возраста. К сожалению, авторы некоторых методических пособий, а иногда и нормативных документов, подменяют содержание понятий «двигательная активность» и «двигательная деятельность».

Это рождает научные ошибки, вносит путаницу в содержание воспитательно-образовательного процесса дошкольной образовательной организации. Данное обстоятельство побудило нас подробно изучить научную литературу и дать сущностную характеристику понятия «двигательная активность».

Цель – обосновать научное понятие «двигательная активность» в исследованиях по дошкольной педагогике. «Движения, физические упражнения обеспечат эффективное решение задач физического воспитания, если они будут выступать в форме целостного двигательного режима, отвечающего возрастным и индивидуальным особенностям двигательной активности каждого из детей» [1, с. 64]. Основным компонентом каждого вида деятельности детей (игровой, исследовательской, конструктивной, учебной, музыкальной, театрализованной и др.) являются движения и активность. Именно этим объясняется необходимость глубокого изучения феномена двигательной активности ребенка в единстве с его деятельностью и в тесной взаимосвязи с различными сторонами его развития.

Существуют разные определения двигательной активности, но все ученые отмечают, что двигательная активность является естественной и важной потребностью организма. Двигательная активность – не только особенность высокоорганизованной материи, но и необходимое условие самой жизни. Проанализируем взгляды и суждения ученых касательно понятий «активность» и «двигательная активность». Двигательная активность рассматривается как один из основных факторов, вызывающих и определяющих рост и развитие человека, обеспечивающих возрастание адаптационных резервов и экономизацию функционирования всего организма. Рунова М. А. рассматривает двигательную активность как естественную биологическую потребность детей, степень удовлетворения которой определяет дальнейшее структурное и функциональное развитие их организма. По ее мнению, двигательная активность способствует нормальному развитию центральной нервной системы, улучшению памяти, процессов обучения, нормализации эмоционально-мотивационной сферы, улучшению сна, возрастанию возможностей не только в физической, но и в умственной деятельности [2, с. 49]. Н. А. Фомин и Ю. Н. Вавилов дают следующее определение двигательной активности: «Двигательная активность – видовая потребность в движении, проявляющаяся в выполнении определенного количества двигательных актов» [3, с. 78]. По мнению Е. А. Аркина, высокая подвижность ребенка-дошкольника – это «его естественная стихия». Двигательная активность является одним из важнейших принципов, генетически обусловленных биологических потребностей человеческого организма [4, с. 49]. Исследователи С. Д. Поляков, Т. И. Осокина, Ю. Ф. Змановский одним из основных условий организации двигательной активности ребенка считают систематическое использование циклических упражнений в ходьбе, беге, прыжках. Длительные, равномерно повторяющиеся циклические упражнения рассматриваются как наиболее важный компонент двигательного режима растущего организма [5, с. 262]. Они способствуют нормализации работы сердечно-сосудистой, дыхательной системы, а также повышению умственной и физической работоспособности, сознанию и укреплению позитивного эмоционального фона. Занятия физическими упражнениями оказывают большое влияние на всестороннее развитие ребенка. Формируется и развивается внутренний мир ребенка – его мысли, чувства, нравственные качества, поведение. Об этом писал еще П. Ф. Лесгафт [6, с. 34], который рассматривал двигательную деятельность как фактор развития человека.

Анализ педагогической литературы и исследований показал, что наиболее полное научное обоснование проблема двигательной активности получила в работах И. А. Аршавского. Двигательная активность рассматривается как основа жизнеобеспечения и индивидуального развития организма. Именно работа скелетных мышц стимулирует восстановительные процессы в организме, в результате которых осуществляется его рост и дальнейшее развитие.

Таким образом, двигательная активность определяет энергетические особенности организма, функцию дыхательной, сердечно-сосудистой систем.

Литература

1. Якунина, С. А. Ритмическая гимнастика / С. А. Якунина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10. – С. 64–71.
4. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М. А. Рунова. – М. : Мозаика-синтез, 2007. – 267 с.
3. Фомин, Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 224 с.
4. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева. – М. : Мозаика-Синтез, 2007. – 240 с.
5. Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления / Б. Б. Егоров. – М. : Линка-пресс, 2000. – 296 с.
6. Каралашвили Е. А. Физкультурная минутка / Е. А. Каралашвили. – М. : Сфера, 2001. – 60 с.

О МЕТОДАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Филипова Е. В. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед. наук, доцент

Вопрос экологического образования – один из актуальнейших на современном этапе. Дошкольный период является первоначальным этапом непрерывного экологического образования. В дошкольном возрасте необходимо сформировать у воспитанников представления о том, что людям необходима экологически незагрязненная окружающая среда. Именно в дошкольном детстве формируются важнейшие качества личности человека. Все, безусловно, знают о позитивном воздействии окружающей среды на каждого человека.

Как считают В. Г. Грецова, Е. Н. Николаева, П. Г. Саморукова, создание условий к полезным действиям дошкольников, служит фундаментом сознательного и предусмотрительного отношения к природе. Именно так определяются очертания главнейшей в настоящее время проблемы экологического образования детей [1]. Известные отечественные ученые И. Я. Лернер, Н. М. Скаткин, Ю. К. Бабанский предлагают рассматривать методы обучения как систему последовательных и взаимосвязанных поступков воспитателя и воспитанника.

Педагоги нашей страны и зарубежные педагоги в своих работах отмечают общую разработанность методов обучения, но в экологическом образовании единой системы классификации методов не существует. Как правило, в процессе познания дошкольниками окружающего мира используется целый комплекс методов и методических приемов [2].

Чаще всего в экологическом образовании применяют классификацию методов по источнику получения информации: наглядные, словесные и практические.

Главным методом экологического образования служит наглядный метод. Данный метод формирует у воспитанников точные представления об окружающей действительности и развивает восприятие [1]. При употреблении в своей работе словесных методов педагогу обязательно необходимо учитывать способности детей к пониманию речи, а также их произвольное внимание и возможность сосредоточиться на содержании.

К группе практических методов относятся игра, труд, эксперимент. Основание для классификации игр выдвинул Я. Ф. Лесгафт. Игра считается более продуктивным методом знакомства дошкольников с окружающей действительностью. Особое значение в процессе экологического образования приобретают дидактические игры.

Выделяют такие группы дидактических игр: предметные, в данной группе игр дети используют различные природные материалы: шишки, листочки, камушки; настольно-печатные, данная группа игр способствует развитию логики и мышления; словесные игры подразумевают устные вопросы об окружающей природе; творческие игры чаще всего включают в себя строительные, дошкольники познают качества и свойства природных материалов; подвижные игры, в этой группе воспитанники учатся подражать повадкам животных [1].

Главнейшей задачей экологического образования является пробудить эмоционально положительный настрой, стремление к продолжению познаний окружающего мира.

Таким образом, в экологическом образовании детей дошкольного возраста важно использовать целый комплекс методов и методических приемов.

Литература

1. Лысов, А. А. Каким должно быть современное экологическое образование и воспитание? / А. А. Лысов, О. А. Лысова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №12. – С. 1–3.
2. Иванова, В. В. Методы экологического образования детей дошкольного возраста / В. В. Иванова // Образование и воспитание. – 2018. – №4. – С. 17–19.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ

УДМУРТСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЗАГАДОК В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ

Харина О. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук

Одним из распространенных удмуртских фольклорных жанров является загадка – мадиськон.

Загадки – это малый жанр устного народного творчества, предназначенный для детей. Отличительная черта детского фольклора состоит в том, что он строго учитывает возрастные и психологические особенности детей. Загадка не только описывает окружающий мир, но и наводит на размышления, заставляет задуматься над свойствами предметов и явлений, раскрывать и сопоставлять их особенности. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к четкой логике, к рассуждению и доказательству. Разгадывание загадок развивает способность к обобщению, анализу, формирует умение самостоятельно делать умозаключения, выводы.

Принципом отбора материала для загадки как жанра служила его основная функция. Круг интересующих крестьянина предметов, вещей и явлений был отобран им самим. На «вечерах загадок» удмурты загадывали загадки в определенном порядке. Загадывание начиналось с познания человека. Общее представление о человеке: Одиг юрт вань: учкисез но, ужасез но, вукоез но, пурениез но – ваньмыз аслаз (в одном доме и смотрящий, и работающий, и мельница, и котел – все свое). Периоды в жизни человека: Чукна нль пыдын, нуназе кык пыдын, житазе куинь пыдын (Утром на четырех ногах, днем на двух, вечером на трех). Части тела: Гурезь йлыын турын будэ, скал сое уг сиы – На горе трава растет, и для коровы не годна (йырси – волосы).

К загадкам о человеке тесно примыкают загадки об одежде и обуви: Лйял йлыын лусьтро кунян – На пне лохматый теленок (изы – шапка). Существует огромное количество загадок о лаптях, т. к. они являлись бессменной обувью удмуртов: Одиг шырлэн кык быжыз (У одной мышки 2 хвоста). Дом, домашняя утварь. Загадываются все его основные части, вплоть до щели в стенах. Создавались загадки про потолок, окна, пол и т. п. Большое внимание уделяется обстановке в доме и предметам обихода: Вож кышномуртлэн кускыз бунэн керттэмы – Зеленая женщина мочалом подпоясана (веник). Обзор тематики удмуртских загадок показывает, что она была способна дать представление об окружающем мире крестьянина, его вещей и явлений.

Загадка развивает в ребенке догадливость, внимание, сообразительность, открывает для детей поэзию окружающего мира. Загадки широко используются в начальной и средней школе как на уроках, так и на различных мероприятиях. Они активизируют деятельность учащихся, развивают кругозор. Фольклорные загадки на ранних этапах использовать не стоит, т.к. они очень сложные. Например: Одиг пыдыз, одиг йырыз – одна нога, одна голова (Рожь).

Авторские загадки чаще всего используют в школе, так как они более простые и незамысловатые. Удмуртские загадки можно использовать по конкретной теме и придумывать интересные задания к ним. Например, возьмем тему «Ягоды» и составим кроссворд. Вместо вопросов используем удмуртские загадки, связанные с темой. Так, с использованием различных методов и приемов при разгадывании загадок, у ребенка развивается умственная активность, сообразительность и самостоятельность.

Таким образом, применение загадок широко используется. Они используются на уроках и во внеклассной работе. Удмуртские загадки – это отражение быта, культуры нашего народа.

Литература

1. Владыкина – Перевозчикова, Т. Г. Зарни крезь – Золотые гусли / Т. Г. Владыкина – Перевозчикова. – Ижевск: Удмуртия, 2015. – 304 с.
2. Ходырев, Г. А. Кин со? Ма со? Мадиськоньес / Г. А. Ходырев. – Ижевск: Удмуртия, 1992. – 61 с.
3. Черыгова, В. М. Родной земли просторы: хрестоматия по фольклору и литературе Удмуртии 1–4 класс / В. М. Черыгова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2004. – 382 с.

СЕМЬЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: СОБЛЮДАЕМ ПРАВА ДЕТЕЙ

Хасанова М. С. (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Магнитогорск)

Научный руководитель – Л. Н. Санникова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время защита детей и соблюдение их прав является довольно актуальным вопросом современного общества. Согласно концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), стремление человека к защищенности является одной из его жизненно важных потребностей.

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, время, когда формируется его здоровье и интенсивно проходит процесс развития личности. Вместе с тем это и период, во время которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих его взрослых – родителей, педагогов.

Очень часто в социальном плане дети не чувствуют защищенности, дошкольники не застрахованы от угроз, наказаний, проявления агрессии со стороны взрослых, и это в свою очередь приводит к тому, что дети начинают проявлять ответную агрессию, а иногда они впадают в состояние подавленности, отчужденности. Следует отметить, что неадекватное поведение со стороны взрослых по отношению к детям встречается как в семьях воспитанников, так и на практике в дошкольной образовательной организации.

В непростой и многоплановой работе по защите прав детей, в первую очередь, должны принимать участие родители. Благодаря анализу психолого-педагогической литературы (Т. А. Репина, С. А. Козлова, Л. Г. Голубева, Н. Н. Копытова), можно утверждать, что первый этап процесса правового воспитания ребенка происходит именно в условиях семьи и семейного воспитания. На наш взгляд, нарушение прав детей главным образом связано с низким уровнем психолого-педагогической и правовой культуры их родителей [1].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, которые стоят перед дошкольной образовательной организацией, является взаимодействие с семьей воспитанника для обеспечения полноценного развития ребенка. Безусловно, семья и дошкольная образовательная организация, имея свои функции, не могут заменить друг друга, поэтому им необходимо взаимодополнять друг друга в целях обеспечения защиты прав детей [2].

Семья и детский сад – два важных института социализации ребенка. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основной целью детского сада является создание оптимальных условий для гармоничного развития детей через грамотное построение образовательного процесса, который базируется на семейных и культурных ориентирах [3].

Перспективой проводимого нами научного исследования является разработка комплекса мероприятий по повышению правовой культуры родителей в вопросах воспитания детей: памятка «Наказывая ребенка, нужно помнить...», консультация «Права и обязанности детей», конспект интеллектуальной игры «Знатоки права».

Литература

1. Зеленова, Н. Г. Я – ребенок, и я имею право / Н. Г. Зеленова, Л.Е. Осипова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2009. – 96 с.
2. Закон 273-ФЗ 2012 «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Дата доступа: 10.01.2019.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2013. – 23 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Храмов А. А. (Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – А. О. Чудакова, ассистент

В психологической школе Б. Г. Ананьева студенческий возраст рассматривается как сензитивный период, способствующий развитию основных социогенных потенций человека. Возраст 18–25 лет – поздняя юность – ранняя взрослость, соответствует времени обучения в высшем учебном заведении и характеризуется установлением отношений со сверстниками, достижением эмоциональной независимости от родителей, формированием социально-ответственного поведения и системой ценностей. Особое место отводится профессиональному самоопределению и подготовке к трудовой деятельности.

В отечественных и зарубежных трудах вопрос профессионального становления в юношеском возрасте рассматривается такими учеными как Ш. Бюлер, К. М. Гуревич, Ю. А. Забродин, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, В. Д. Небылицин, Н. С. Пряжников, Б. М. Теплов, Л. Б. Шнейдери др. Проблема самооценки личности исследована в трудах Б. Г. Ананьева, Р. Бернса, Л. И. Божович, В. Квинна, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, В. В. Овсянниковой, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Спиркина, И. И. Чеснокова.

Взаимосвязь самооценки и профессионального становления отражена в работах Л. Н. Корнеевой, С. Л. Рубинштейна, Н. В. Самоукиной, С. В. Славнова, А. Р. Фонарева. Авторы отмечают, что неадекватная самооценка негативно отражается на социальном поведении человека. Л. Н. Корнеева подчеркивает, что на регуляцию профессиональной деятельности оказывает влияние «параметр высоты самооценки» [2].

Формирование самооценки в период поздней юности осуществляется в ходе сопоставления «Я» идеального с «Я» реальным. Однако «Я» идеальное еще точно не определено, а «Я» реальное не было всесторонне оценено личностью. В процессе развития личности такое субъективно-объективное противоречие может стать причиной возникновения внутриличностного конфликта, затрагивающего сферы интересов, эмоций, цели, и проявляться внешней агрессивностью, беспокойностью, тревогой, чувством собственной неполноценности, переоценкой своих возможностей и т. д., что может интерпретироваться как признаки неадекватной самооценки у будущих специалистов.

К профессии «педагог-психолог» предъявляются особые требования, по объекту труда она относится к категории «человек-человек» (Е. А. Климов), а основными субъектами его деятельности являются дети разных возрастов с различными особенностями развития. В работах В. А. Высоцкой, Н. А. Герасименко, С. В. Манахова, С. Г. Иванова на первый план в практике педагога-психолога выходит единство личностного и профессионального.

Ввиду вышесказанного темой нашего исследования стало изучение самооценки в профессиональном становлении будущих педагогов-психологов. Эмпирическое исследование проходило на базе Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. В исследовании приняли

участие 50 студентов первого и второго курса в возрасте 17–19 лет, обучающихся по направлению подготовки «Педагогика и психология девиантного поведения». Изучение уровня самооценки происходило посредством использования методики исследования самооценки личности С. А. Будасси.

Результаты исследования показывают, что 36 % (18 человек) испытуемых свойственен завышенный уровень самооценки. Данный уровень характеризуется неадекватными требованиями к себе и окружающим, чувствительностью к любой критике, возможны проявления ригидности мышления. Будущий специалист не соотносит профессиональные цели и свои возможности. Заниженный уровень самооценки был выявлен у 12 % (6 человек) испытуемых и характеризуются постоянной неуверенностью, скованностью, нерешительностью, мнительностью, низким уровнем стремлений, повышенной самокритичностью, пассивностью.

Адекватному уровню самооценки соответствуют результаты 52 % (26 человек) испытуемых, что указывает на адекватное соотношение идеального и реального «Я» студентом, реалистичную оценку своих способностей и возможностей. На достижения и неудачи представитель рассматриваемой категории старается смотреть объективно, достаточно критично относясь к себе. Ставит перед собой реальные цели и задачи, которые способен достичь и осуществить в процессе своей деятельности.

Согласно полученным данным, у 48 % испытуемых была выявлена неадекватная самооценка, что определяет педагогические задачи профессионального становления будущего специалиста, заключающиеся в оптимизации воспитательной работы, направленной на раскрытие потенциала студентов, профилактических, коррекционных и консультативных мероприятий психолого-педагогической службы, устанавливая особый акцент на применении методов активного обучения, способствующих формированию адекватной самооценки (кейс-метода, деловых игр, дискуссий, метода решения проблемных ситуаций).

Литература

1. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 576 с.
2. Корнеева, Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л. Н. Корнеева. – Вестник ЛГУ, 1989. Вып. 4. – С. 91–96.

ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Антипенко Ю. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Иваненко, канд. пед. наук, доцент

Современные технологии пронизывают сегодня практически все сферы жизни – в офисе и дома, в больших городах и маленьких поселках мы пользуемся различными электронными приспособлениями для общения, развлечения, работы, творчества. Наступили времена, когда электронные устройства в обязательном порядке проникают и в такую важную область общественной жизни, как образование. Одним из таких устройств являются электронные учебники. Они могут заменить современным школьникам огромные тяжелые рюкзаки, набитые книгами, небольшим планшетом. Сейчас подобные учебники бывают двух видов. Первый – электронная копия обычного учебника с небольшим количеством дополнительных возможностей: увеличения рисунков, гиперссылок, позволяющих открыть связанную с изучаемой темой, а также дополнительным материалом, не внесенным в обычный учебник по причине законодательного ограничения его веса. Второй – это целый программный обучающий комплекс с возможностью выполнения домашних заданий прямо в учебнике, видеопримерами правильного выполнения лабораторных работ, аудиороликами для постановки произношения при изучении иностранных языков и другими компонентами мультимедиа. Также в подобных программных комплексах реализованы возможности включения их в локальную сеть класса или школы, чтобы учитель мог контролировать процесс выполнения упражнений каждым учеником или давать групповые задания.

Проанализировав программы профильных классов по математике и сверив ее со школьным учебником, было замечено, что некоторые изучаемые темы, а в частности, элементы комбинаторики и элементы теорий вероятности в книге даже и не встречаются. Учителям часто приходится самим подбирать как теоретический, так и иллюстративный учебный материал по перечисленным темам, а также определять формы и методы при преподавании данного материала.

С помощью электронного учебника по этим и другим темам учащиеся могут как с помощью учителя, так и самостоятельно изучить данный материал, проверить свои знания в конце каждой темы, ответив на вопросы, протестировать себя в конце каждого раздела прямо в программе учебника.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ ЭНЕРГОПОТРЕБЛЕНИЯ В БЫТУ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Бакланенко А. В., Земсков В. В. (УО МГПК, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Садовская, Е. Н. Труханович, преподаватели

В настоящее время человек уже не может обойтись без электрического света, тепла батарей в квартире, продукции, создающей наш привычный комфорт. Человек привыкает к новым благам цивилизации, на которые необходимо все большее и большее количество энергии. Ограничить рост потребления энергии очень сложно, ведь от него напрямую зависит здоровье и благосостояние каждого человека [1]. Относительная доступность электроэнергии, тепла, горячей воды создают представление у многих молодых людей о том, что эти блага появляются сами собой, и они никогда не исчерпают себя. Но такое мировоззрение очень быстро приведет к негативным последствиям, ведь основные ресурсы, используемые при выработке энергии, являются не возобновляемыми. Отсутствие разумного подхода к использованию энергии очень быстро приведет к тому, что она станет менее доступной и более дорогой [2]. Нужно использовать энергию рационально, необходимо научиться ее беречь. Кроме существенной экономии денег при оплате энергии, потребляя энергию эффективно, мы вносим очень важный вклад в решение глобальных проблем экологии [3]. По результатам изучения литературы по проблеме экономии энергоресурсов в быту и опроса учащихся автором работы выделены основные проблемы: грамотного и рационального подхода молодежи к использованию электроэнергии в быту и убежденность в том, что ограничение роста потребления электроэнергии в быту не приведет к существенной экономии денег при оплате энергии. Цель исследования: изучить отношение молодых людей к экономии электроэнергии в быту, рассмотреть способы повышения культуры энергопотребления и разработать модель организации профилактической работы, направленной на экономию энергоресурсов в быту.

Объект исследования: учащиеся УО «Мозырский государственный политехнический колледж». Предмет исследования: условия и факторы, определяющие отношение учащихся к экономии энергоресурсов в быту. Методы исследования: наблюдение, метод анонимного опроса в гугл-форме с помощью мобильных технологий, видео-опрос, теоретический анализ, моделирование.

Исследование содержит материалы об организации профилактической работы среди молодежи, направленной на экономию энергоресурсов в быту.

Автором исследования изучена литература по проблеме культуры энергопотребления среди учащейся молодежи. Проведен диагностический опрос с помощью анкеты, созданной в Google Forms и мобильных технологий по проблеме экономии энергоресурсов в быту, выявлении отношения и личного вклада учащихся в решении проблемы. Проведен видео - опрос по ключевым проблемным вопросам, выявленным в результате опроса в гугл-форме.

По результатам проведенных исследований установлено, что учащиеся владеют информацией по экономии электроэнергии в быту, однако нуждаются в дополнительном информировании. Опираясь на результаты работы, автором сделан вывод, что учащимся не хватает умений для реализации конкретных практических действий, направленных на рациональное использование энергоресурсов в быту. По результатам исследования разработана модель организации профилактической работы, направленной на экономию энергоресурсов в быту, пропаганду культуры энергопотребления. Охарактеризованы основные направления реализации проекта на практике.

В настоящее время проект находится на стадии реализации: проведена профилактическая работа с учащимися и родителями на кураторских часах и родительских собраниях во всех учебных группах по специальности 2-48 01 35 «Переработка нефти и газа».

Предполагаемый результат: результаты исследования могут быть использованы в работе кураторов учебных групп при проведении кураторских часов, воспитательных мероприятий, являются основой для проведения волонтерской работы.

Практическая реализация исследования способствует развитию и формированию культуры энергопотребления среди молодежи.

Литература

1. Проблемы энергосбережения и охраны окружающей среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/ecology/00777809_0.html. – Дата доступа: 12.03.2019.

2. Можно ли оставлять в розетке зарядку от телефона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kakprosto.ru/kak-903058-mozhno-li-ostavlyat-v-rozetke-zaryadku-ot-telefona>. – Дата доступа: 12.03.2019.
3. Перспективные аспекты воспитания культуры энергопотребления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/202/95408.php>. – Дата доступа: 12.03.2019.

ДОНАУЧНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА

Барабанова М. А. (УО МГПУ имени И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Вопрос о природе и принципах справедливого и эффективного управления являлся предметом исследований многих великих мыслителей, а основы воззрения на управление как на процесс, возникающий из необходимости достижения общих целей в ходе совместной деятельности людей, были заложены еще в античные времена. В развитии теории и практики управления выделяют два крупных исторических этапа: донаучный и научный. Первый период – донаучный период – начиная с 9-го – 7-го тысячелетия до н. э. примерно до XVIII в.

Наиболее длительным был первый период развития управления. Зачаточные формы упорядочения и организации совместного труда существовали на стадии первобытно-общинного строя. Управление осуществлялось сообща. Старейшины и вожди родов и племен олицетворяли собой руководящее начало [1]. Примерно 9–7 тыс. лет до н. э. в ряде мест Ближнего Востока произошел переход от присваивающего хозяйства к принципиально производящей экономике. Это стало точкой отсчета в зарождении менеджмента.

В Древнем Египте был накоплен богатый опыт управления государственным хозяйством, сформировались достаточно развитый для того времени государственный управленческий аппарат и его обслуживающая прослойка (чиновники-писцы и пр.).

В Древней Греции 2,5 тыс. лет назад наметился коренной переворот к новой системе ценностей, сделавшей возможным развитие менеджмента. Основной хозяйствующий элемент – мелкий собственник. Для Древней Греции характерна децентрализация общества и экономики. Нельзя не упомянуть имя Солона, которого античная историография рисует идеальным законодателем, имевшего целью примирение классов и сословий. Опираясь на народное собрание, он провел ряд экономических и политических реформ – отмена долгов, освободившая массу рабов-должников и облегчившая положение крестьянства, запрет гарантии долга личностью должника и продажа его в рабство за долги, закон о свободе завещаний, утверждавший частную собственность и разрешавший дробить родовые владения. В результате реформ появляется слой свободных земельных собственников – социальная основа города-государства.

Эпоха Греции иллюстрирует первые ростки демократии, приход децентрализованного правительства, попытки закрепить свободу индивидуума, начало научного метода решения проблем, а также, ранний взгляд на то, что управление различными организациями требует одних и тех же управленческих навыков.

Вклад Рима в наследие управления лежит в законе и формах правления, явившихся решениями проблемы установления порядка. В Древнем Риме была развита система управления – планирование работ, обязательный контроль за работой, сравнение программы и результатов, выяснение причин невыполнения, рациональная организация работ [1].

История Древнего Китая дает много материала, как теоретического, так и практического применения.. Китайцы создали академию, выпускники которой, как правило, становились управленцами. Таким образом, они начали специализированную подготовку менеджеров за два тысячелетия до появления современного менеджмента. Китайская философия родилась в середине первого тысячелетия до нашей эры в стремлении найти ответ на жизненно важный вопрос об организации общества.

Ключевые, самые главные моменты развития практики управления получили название «управленческих революций».

Первая управленческая революция связана с периодом формирования рабовладельческих государств на Древнем Востоке – в Шумере, Египте, Аккаде. В это время, 4-5 тыс. лет назад, происходит превращение касты священников в касту религиозных функционеров, т.е. менеджеров. В результате первой революции менеджмент сформировался как инструмент коммерческой и религиозной деятельности, превратившись позже в социальный институт и профессиональное занятие.

Вторая революция в области менеджмента произошла приблизительно через тысячу лет после первой и связана с именем вавилонского правителя Хаммурапи [2]. Суть второй революции в менеджменте заключается в появлении чисто светской манеры управления, возникновении

формальной системы организации и регулирования отношений людей, наконец, в зарождении основ лидерского стиля, а стало быть, и методов мотивации поведения.

Третья управленческая революция произошла еще через тысячу лет. Царь Навуходоносор II являлся автором не только проектов Вавилонской башни и висячих садов, но и системы производственного контроля на текстильных фабриках и в зернохранилищах. На текстильных фабриках применялись цветные ярлыки для отметки пряжи, поступающей в производство каждую неделю. Подобный метод позволял точно установить, как долго находилась на фабрике та или иная партия сырья.

Литература

1. Виханский, О. С. Менеджмент: учеб. для вузов / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Экономистъ, 2005. – 528 с.
2. Герчикова, И. Н. Менеджмент / И. Н. Герчикова. – М. : ЮНИТИ, 2010. – 501 с.

РАЗРАБОТКА ПИТАТЕЛЯ ДЛЯ ПОДАЧИ МЕТАЛЛООРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ В ПЛАЗМУ ДУГОВОГО РАЗРЯДА

Белый Д. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Л. Голозубов, канд. техн. наук, доцент

Поиск оптимальных режимов нанесения тонкопленочных упрочняющих кремнийсодержащих покрытий привел к необходимости создания специального устройства - питателя, позволяющего регулировать степень насыщенности транспортирующего газа парами металлоорганического соединения (МОС). Экспериментальные исследования показали, что равномерность, однородность, а также скорость роста покрытия в значительной мере определяются характером и способом подачи МОС в реакционно-способную плазму. В общем случае, введение вещества в транспортирующий газ можно осуществить испарением твердого или жидкого вещества в емкости (испарителе). Предпочтительным является использование МОС в жидкой фазе, так как испарение жидкостей легче контролировать, чем процесс сублимации твердых тел.

Летучесть кремнийсодержащих МОС, находящихся при нормальных условиях в жидкой фазе, предопределила способ их подачи в реакционно-способную плазму - в паровой фазе. Среди используемых различных конструкций испарителей были выбраны две принципиальные схемы: барботирования и продувания над поверхностью.

Использование питателя (испарителя), работающего по принципу барботирования, выявило ряд недостатков. В процессе работы наблюдалось захватывание потоком транспортирующего газа распыленных капель МОС, что вызывало нарушение состава реакционной смеси. Увеличение концентрации МОС в реакционной плазме сопровождалось прекращением осаждения покрытия и высыпанием на подложке соединений кремния в ультрадисперсной фазе. Введение в питатель устройств, позволяющих улавливать жидкие частицы из газового потока, существенно усложняет конструкцию.

В процессе экспериментальных исследований выяснилось, что перечисленных недостатков лишена схема насыщения потока транспортирующего газа методом продувания над поверхностью жидкого МОС. При этом способе захвата капель МОС газом-носителем и нарушения состава реакционной смеси не происходит. В этом случае управление концентрацией МОС в плазменной струе легко обеспечить изменением расхода транспортирующего газа, а при необходимости получения более широкого диапазона концентраций МОС, в транспортирующем газе не исключен подогрев МОС.

Ограничивающим условием верхнего предела регулирования транспортирующего газа являлось изменение характера истечения плазменной струи с ламинарного на турбулентный и переохладение реакционной плазмы. Экспериментально определено, что степень насыщения транспортирующего газа парами МОС должна быть такой, чтобы его расход не превышал 10 л/ч.

Критерием оптимальной концентрации реагентов в плазменной струе являлось появление покрытия на 7–10 секунде экспонирования плазмотрона над подложкой. Экспериментально было установлено, что покрытия, осаждаемые с данной скоростью, имеют повышенные эксплуатационные характеристики (микротвердость, износостойкость) по сравнению с покрытиями, полученными при больших или меньших скоростях осаждения.

Выбор материала для изготовления корпуса питателя был сделан с учетом проведенных исследований химического взаимодействия реагента, находящегося в жидкой и паровой фазе, с металлическими и неметаллическими материалами. Наиболее подходящим материалом, имеющим хорошую обрабатываемость и пассивность к реагенту, является органическое стекло. Прозрачность этого материала позволяет визуально контролировать уровень и расход реагента. В качестве материала для изготовления запорной арматуры использовалась сталь Х18Н9Т.

Литература

1. Голозубов, А. Л. Теоретические и технологические аспекты осаждения защитных тонкопленочных кремнийсодержащих покрытий из дуговой низкотемпературной плазмы при атмосферном давлении / А. Л. Голозубов. – Мозырь: Белый ветер, 2012. – С. 218.

СОВРЕМЕННЫЙ СТРОИТЕЛЬНЫЙ РЫНОК ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Богатко И. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

Благодаря ремонту зданий и сооружений, можно не только модернизировать, но и сохранить объекты, которые несут культурную и историческую ценность для общества. У всего есть свой срок службы, так и у строительных материалов. Именно поэтому ремонт был и будет востребован.

В данной сфере потребитель отдает предпочтение привычным материалам, проверенным временем. Однако, как и наука, строительство не стоит на месте. Постоянно появляются новые, более эффективные и менее затратные технологии, которые дают более высокую прибыль.

Сегодня экономическая ситуация в стране привела к тому, что многие малые предприятия в сфере строительства переживают сложные времена. Гораздо меньше строительных предприятий решают проблему выживания с перспективой на развитие, полагаясь на государственную политику в отношении малого предпринимательства. Основная цель стратегии строительного бизнеса заключается в том, чтобы добиться долгосрочных конкурентных преимуществ, которые обеспечат выживание, устойчивое функционирование и развитие предприятия в перспективе [1].

Для начального функционирования фирмы необходим стартовый капитал, инвесторы, кадры компании, поиск заказчиков, строительные тендеры. При открытии индивидуального предпринимательства в сфере строительства необходимо определиться с направлением деятельности. Строительство делится на три вида – промышленное, гражданское и дорожное. Для каждого из этих видов нужно получить отдельное разрешение [2].

Срок окупаемости вложений высок, но в конечном итоге дает значительное приумножение капитала.

Необходимо внимательно выбирать партнеров, поставщиков и инвесторов; все грамотно организовать, для того чтобы быть конкурентоспособным на данном рынке. Учитывая ситуацию на строительном рынке в Республике Беларусь, необходимо иметь значительные конкурентные преимущества, которые позволят завоевать свой сегмент рынка потребителей.

Литература

1. Полевикова, Ю. В. Анализ сферы услуг Республики Беларусь / Ю. В. Полевикова // Экономика и логистика : материалы 72-ой студенческой научно-технической конференции / редактор Л. А. Корсик. – Минск: Репозиторий БНТУ, 2016. – С. 110.

2. Агаркова, Л. Н. Свой бизнес: с чего начать, как преуспеть / Л. Н. Агаркова. – СПб. : Питер, 2009. – 349 с.

ВИДЫ РЕКЛАМНЫХ АГЕНТСТВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Буйневич У. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

В условиях высокой конкуренции на рынках РБ каждый товаропроизводитель вынужден развиваться и находить преимущества, благодаря которым будут выбирать именно его среди конкурентов. И поэтому сейчас в сфере продвижения товаров и услуг помогают рекламные агентства.

Реклама служит для того, чтобы оповестить различными способами о новых товарах или услугах и их потребительских свойствах, и направлена на потенциального потребителя, оплачивается спонсором и служит для продвижения его продукции и идей. Каждый из нас, даже того не замечая, находится под влиянием рекламы. Мы покупаем то, что нам говорят или «советуют». В нашей жизни реклама занимает огромное значение. Она в значительной степени определяет наш образ и стиль жизни, неизбежно оказывает влияние на наши взгляды, наше отношение к себе и окружающему миру. Рекламное агентство – это коллектив творческих людей, которые с помощью средств массовой информации (коммуникационных каналов) осуществляют рекламу (продвижение) услуг или товаров клиента путем привлечения к нему дополнительного интереса. Комплекс коммуникаций, создаваемый рекламными агентствами, нацелен на клиентов, партнеров, инвесторов.

Рекламные агентства подразделяются: по функциям (рекламопроизводитель; рекламодатель); по специализации: (рекламное агентство полного цикла;

специализированные; креативное агентство (дизайн студия); медиабайнговое агентство; интернет-агентство; наружная реклама; компании маркетинговых исследований); по региону работы: (международное рекламное агентство; федеральное рекламное агентство; местное рекламное агентство); по охвату (сетевое рекламное агентство; локальное рекламное агентство); по перечню услуг (универсальные; неуниверсальные); по размеру (мини; малые; средние; большие; крупные); по направлению бизнеса, в котором они специализируются: (b2b и b2c).

Различные средства рекламы обладают разным уровнем эффективности и имеют свои особенности использования. Принятие решения об использовании того или иного типа рекламоносителя при проведении рекламной кампании является индивидуальным процессом для каждого, кто зависит от сферы ее деятельности и особенностей выпускаемой продукции.

Реклама прошла долгий и сложный путь своей эволюции. За все время своего существования реклама удовлетворяла специфические потребности человека в общественных коммерческих коммуникациях. При этом ее роль то возрастала, то резко снижалась. Этот сложный процесс определялся прежде всего эволюцией развития производственных отношений и изменением целей рекламодателей.

Чтобы успешно решать многочисленные задачи в области рекламной деятельности, необходимо грамотное изучение и осмысление огромного опыта, накопленного зарубежными странами, а также применение средств, методов и форм рекламы, которые недостаточно развиты в отечественной практике.

За последние годы в Республике Беларусь созданы рекламные агентства, в фирмах организованы отделы и службы, занимающиеся вопросами организации рекламы и продвижением товаров и услуг.

Реклама в Республике Беларусь сегодня выходит на новый уровень, адекватно реагируя на развитие рыночных отношений. Этот уровень определяется повышением роли директ-маркетинга, брендинга, смещением рекламной активности в сферу сейлзпромоушн и паблик рилейшнз. Естественно, эти тенденции в развитии рекламы требуют либо совершенно новых технологий, либо значительной модификации старых.

Литература

1. Акулич, И. Л. Маркетинг: учеб. / И. Л. Акулич. – 6-е изд., испр. – Минск : Выш. шк., 2009. – 543 с.
2. Никишкин, В. В. Маркетинг розничной торговли. Теория и методология / В. В. Никишкин. – М. : Экономика, 2003. – 216 с.

ЖАРОСТОЙКИЕ МАТЕРИАЛЫ НА ФОСФАТНЫХ СВЯЗУЮЩИХ

Драбович М. М., Некрасова Г. Н. (УО МГПУ им. И.П. Шамякина)

Научный руководитель – Г. Н. Некрасова, ст. преподаватель

В настоящее время в качестве связок в жаростойких бетонах широко используют одну ортофосфорную кислоту или фосфаты различной степени замещения, катионы которых образуют окислы с высокой температурой плавления. Наиболее перспективными из них являются полифосфатные связки. Полифосфат натрия обладает высокой реакционной способностью по отношению к оксидам, в том числе тугоплавким, а, следовательно, обеспечит эффективное компактирование зерен доломитового клинкера в плотный композит [1]. Это послужило основанием для использования его в качестве связующего в составе безобжиговых футеровочных материалов.

Проведенные системные исследования показали [2], [3], что доломитовый клинкер является материалом, пригодным для использования в качестве заполнителя в жаростойком бетоне, предназначенном для формирования из него как штучных, так и габаритных жаростойких изделий.

Качество полученного жаростойкого бетона оценивали по комплексу физико-механических свойств: у образцов устанавливали предел прочности при сжатии, плотность, термостойкость и огнеупорность.

Эксперименты показали, что предел прочности при сжатии у бетона на полифосфатном связующем достигает 35,2 МПа при содержании связующего в бетоне 10 мас. % (4 мас. % по сухому веществу). Дальнейшее увеличение содержания связующего в бетоне нецелесообразно, так как не приводит к заметному приросту прочности, а жаростойкость бетона при этом падает. В таблице приведены результаты испытаний различных составов жаростойкого бетона.

Таблица – Зависимость свойств бетона от его состава

№ состава	Объемная масса, г/см ³	Водопоглощение, %	Пористость, %	Плотность, г/см ³	Термостойкость, кол-во циклов (1000 – вода)
1	1,82	17,4	31,20	3,2	5
2	1,86	16,2	29,81	3,12	6
3	1,84	15,8	28,54	2,91	6
4	1,78	14,2	26,53	2,63	8
5	1,65	17,0	25,03	2,67	10
6	1,88	13,7	24,56	2,59	6

Таким образом, варьируя содержание полифосфатного связующего в бетоне, можно направленно регулировать его прочность и термомеханические свойства.

Проведены технические испытания полученных жаростойких штучных изделий с положительными результатами.

Литература

1. Некрасова, Г.Н. Низкотемпературный процесс получения жаростойких бетонов на основе доломита и полифосфатной связки / Г.Н. Некрасова, М.И. Кузьменков, Н.М. Шалухо // Огнеупоры и техническая керамика. – 2018. – № 3. – С. 12–15.
2. Некрасова, Г. Н. Физико-химическое исследование доломита месторождение «Гралево» / Г. Н. Некрасова [и др.] // Физико-технические науки и образование: проблемы, инновации, перспективы = Physics and Technology Sciences and Education: Problems, Innovations, Perspectives: сб. науч. Ст. =Proceedings / УО МГПУ им. И. П. Шамякина; редкол.: И. Н. Ковальчук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2017. – С. 103–109.
3. Некрасова, Г.Н. Низкотемпературный процесс получения жаростойких бетонов на основе доломита и полифосфатной связки / Г. Н. Некрасова, М. И. Кузьменков, Н. М. Шалухо // Огнеупоры и техническая керамика. – 2018. – № 3. – С. 12–15.

ВНЕДРЕНИЕ 3D ПРИНТЕРА В СТРОИТЕЛЬНУЮ ОТРАСЛЬ

Петух Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Дубодел, ст. преподаватель

В связи с развитием технологий, в мире начинается эпоха нового строительного бума, – жилые дома уже печатают на 3D-принтерах. По данным экспертов, их использование в строительстве жилья станет доступным в течение ближайших 5–10 лет. Уже с 2025 года около 5 % всех строящихся домов в мире будут возводиться с использованием 3D-печати.

«Напечатанные» дома в последние годы уже набирают обороты в разных странах мира – в США, Германии, Голландии, Франции, Японии, Швейцарии. Есть аналогичные проекты и в России.

Сам материал для 3D-печати может быть следующим: чистый бетон; пескобетон; водостойкий гипс – для облицовочных работ; смесь со стеклянным волокном – для печати объемных элементов; с геополимерами из промышленных отходов – для хрупких конструкций; смесь с фиброволокном – для создания частей продолговатой формы; противоморозная смесь – для работы при отрицательных температурах; с пластификатором – для воссоздания ровной поверхности; с добавлением диатомитовых шариков – для шероховатости; модифицированный гипс – для декоративной печати. 3D-принтер наносит материал слоями. Такая процедура выполняется для того что бы прочность конструкции соответствовала проектным задачам, при этом дополнительно используется вертикальное и горизонтальное армирование.

Процесс работы 3D-печати повторяет обычное строительство. Сначала создается проект, затем возводится фундамент, в этом случае, чаще всего, он кирпичный. Процесс компьютерного моделирования в строительстве подобных сооружений – важнейшая часть. Ведь все этапы возведения дома возложены на искусственный интеллект. Основная часть принтера, кроме электронной начинки, – это стрела экструдера и управляющие ею эксцентрики, которые и двигаются по платформе в заданном радиусе или по прямой. Собственно, монтаж базы, или основания принтера как раз зависит от параметров здания и его конфигурации. Дома могут иметь разную форму и габариты, соответственно и формат машин, создающих их, совершенно разный.

В голландском городе Эйнховен, где располагается большое число предприятий, связанных с высокими технологиями, местные власти объявили о решении строить новые дома для горожан с помощью 3D-принтеров. В их проект входит возведение не одного дома, а целого квартала, что сильно сократит финансовые издержки города. Варианты домов разные – одно-, двух- и трехэтажные, с одной, двумя и тремя спальнями. 3D-печать позволяет строить здания почти любой

формы. Поэтому в перспективе владельцы жилья смогут выбирать практически любой внешний вид по своему желанию и вкусу.

Во Франции, уже ввели в эксплуатацию первый жилой дом, напечатанный всего на одном 3D-принтере. И эту разработку собираются использовать для строительства жилья по всему миру.

Дом в квартале Ботьер напечатали всего за 24 часа. Работой принтера управляли всего два оператора. В итоге получилась бетонная коробка площадью 95 кв. метров. Затем уже люди вмонтировали окна, двери, проложили трубы и проводку, установили сантехнику. В таком одноэтажном доме есть пять комнат.

Компания Shanghai WinSun Decoration Design Engineering Co находящаяся в Китае занимает первое место по продвижению 3D-печати. В 2014 году она уже разработала и напечатала первые 10 домов. Позже компания усовершенствовала свои технологии и представила напечатанный дом высотой в 5 этажей. По данным компании, возведение зданий обходится примерно на 50 % дешевле, чем при использовании классических методов строительства, экономия материала достигает 60 %, экономия трудозатрат – 80 %. После таких презентаций многие страны заинтересовались таким видом строительства и уже арендуют 3D-принтеры для строительства жилых зданий и сооружений.

Следовательно, можно сделать вывод, что с развитием 3D технологий в будущем они могут вытеснить традиционные методы строительства.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНЫХ СЕТЕЙ

Зуевич А. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. И. Гридюшко, канд. пед. наук, доцент

Современные информационные технологии предоставляют широкие возможности для подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

В настоящее время трехмерная компьютерная графика и процесс моделирования являются весьма актуальным при проектировании инженерных сетей и архитектурных сооружений.

Информационная модель проектируемого объекта является основой для создания проектной документации, разработки и изготовления строительных конструкций и изделий, технико-экономических показателей, организации возведения зданий и сооружений, а также решения вопросов последующей эксплуатации. При этом, на основе так называемой ВМ-технологии воссоздается объект со всеми конструкциями, материалами и инженерным оснащением. Содержащаяся в ней информация может изменяться или дополняться в зависимости от текущего состояния здания.

Так, при изучении специальных дисциплин на физико-инженерном факультете «Инженерные сети», «Гидравлика и водообеспечение», «Основы обогрева и вентиляции» по специальности «Профессиональное обучение (строительство)» мы можем представить ВМ модель в рамках единого информационного пространства, которая включает в себя графическое представление местности, расчеты инженерных сетей, гидравлическое моделирование, расчеты тепловых потерь.

При этом появляются возможности комплексно проводить анализ системы теплоснабжения от источника тепла и до каждого потребителя, включая все трубопроводы, тепловые камеры, насосные станции, регуляторы, запорную арматуру и другое, и таким образом, существенно уменьшить технико-эксплуатационные затраты и диагностировать возможные повреждения.

При моделировании инженерных сетей мы используем программу Autodesk 3ds MAX, предназначенную для создания трехмерной графики.

3D-моделирование может быть использовано также для анимации, мультипликационного моделирования и монтажа.

Таким образом, 3D-моделирование служит для развития научно-технического и творческого потенциала личности студента и позволяет принимать им современные решения при проектировании строительных объектов и инженерных сетей.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ

Калесник-Колос М. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук

Колебательным движением называют всякое движение, которому присуща определенная повторяемость во времени физических величин, характеризующих это движение.

С колебаниями мы имеем дело при изучении различных физических процессов и явлений: распространения звука и света, переменных токов, качаний маятников и т. д. При этом

колебательные процессы сопровождаются попеременным превращением энергии одного вида в энергию другого вида. Например, при колебаниях пружинного маятника потенциальная энергия деформированной пружины переходит в кинетическую энергию движения груза и обратно, в колебательном контуре энергии электростатического поля заряженного конденсатора переходит в энергию магнитного поля катушки индуктивности и т. д. [1].

Однако практика показывает, что если изолировать реальную колебательную систему от притока внешней энергии, то наблюдаемые в ней колебания будут затухать с течением времени до их полного угасания. В связи с этим представляет интерес математическое описание и моделирование таких колебаний, поскольку именно колебания такого типа наблюдаются в реальной жизни, и их изучение позволяет наиболее полно описать физическую картину протекающих в колеблющейся системе процессов.

В связи с этим была получена система дифференциальных уравнений, позволяющая смоделировать затухающие колебания груза на резине, и проведена первичная экспериментальная апробация данной математической модели, в ходе чего была выявлена основная причина затухания колебаний, связанная с наличием сил сопротивления воздуха.

Полученные результаты будут приняты во внимание при моделировании более сложных колебательных систем, представляющих собой связанные пружинные маятники.

Актуальность разработанной модели заключается также в том, что с ее помощью можно предсказать различные параметры колебательной системы, например, при заданной амплитуде, массе и жесткости резины определить продолжительной колебаний рассматриваемой системы и т. д.

Литература

1. Савельев, И. В. Курс общей физики: механика / И. В. Савельев. – М. : Наука, 1982. – 504 с.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Камеш Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Н. Бакланенко, канд. техн. наук, доцент

Вопрос повышения качества высшего образования остается приоритетной задачей современного образования. Одним из путей решения этой задачи является совершенствование профессиональных качеств преподавателей, для оценки которых необходимы критерии профессиональной компетентности. Настоящее время диктует новые требования к преподавателю. Это связано, прежде всего, с глобализацией образования, формированием единого образовательного пространства. В связи с этим целесообразно говорить и о преподавателе нового поколения. Он должен соответствовать всем тем качествам, которые важны для педагога в любой стране мира. Идеальный педагог в современных условиях – это образец профессионала, носитель гражданских, производственных и личностных функций, сформированных на наивысшем уровне. Поэтому одним из важных профессиональных качеств педагога является профессиональная компетентность. При этом педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе трудовых отношений. Инноватика и смена моделей обучения (переход от трансляционной педагогики к смысловой, педагогическому сотрудничеству) объективно требуют новых подходов к подготовке специалистов в ВУЗе.

Термин «компетенция» широко используется в настоящее время везде, где говорят или пишут о воспитании и обучении. Однако он не всегда был привычным в системе обучения. Чтобы обозначить то, что намеревались дать учащимся, чаще всего прибегали (и все еще прибегают) к понятиям знаний, умений и навыков. Следовательно, обладать компетентностью значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

Компетентность определяется как «выраженная способность применять свои знания и умения», а «компетенция – знания, умения и опыт, необходимые для решения практических и теоретических задач» [1, с. 51].

Таким образом, умения представляются как компетенция в действии. Компетенция это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы.

Структура компетентности определяется видами его профессиональной деятельности [2, с. 22]. Компетентность человека связана с его деятельностью, а, следовательно, и с профессией.

Профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [3, с. 121]. Значит, компетентность – это сплав теоретической и практической готовности человека к педагогической деятельности. А профессиональная компетентность – это есть профессионализм и педагогическое мастерство педагога.

Таким образом, профессиональная компетентность дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство.

Формирование базовых профессиональных компетенций специалистов занимает важное место в процессе становления конкурентоспособной личности.

Таким образом, проведенный анализ позволяет рассматривать формирование базовых профессиональных компетенций специалиста как адекватный ответ системы образования на новый социальный заказ, запросы работодателей и рынка труда, как важный фактор профессионального становления конкурентоспособной личности выпускника.

Литература

1. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. – М. : Прогресс, 2014. – 414 с.
2. Анисов, Л. М. Организация работы кадровых служб / Л. М. Анисов. – М. : Наука, 2014. – 215 с.

ДИФРАКЦИЯ БЕССЕЛЕВЫХ СВЕТОВЫХ ПУЧКОВ НА УЛЬТРАЗВУКОВЫХ ВОЛНАХ ЛЭМБА В ГИРОТРОПНЫХ КУБИЧЕСКИХ КРИСТАЛЛАХ

*Коральков А. Д., Шарай В. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина Мозырь)
Научный руководитель – Г. В. Кулак, д-р физ.-мат. наук, профессор*

В работе [1] теоретически и экспериментально исследованы многослойные акустооптические структуры на основе кристаллов кремния, окиси цинка, кварца и парателлурита. Показано [1], [2], что в многослойных структурах при возбуждении поверхностных акустических волн (ПАВ), интенсивности ультразвуковых (УЗ) волн в тонком слое толщиной $h \sim 1$ мм могут достигать ~ 1 МВт/см² и амплитуда деформации ультразвуковой (УЗ) волны $U \sim 10^{-2}$.

В настоящей работе теоретически исследованы особенности брэгговской акустооптической АО дифракции циркулярно поляризованных световых волн на поверхностных бегущих УЗ волнах Лэмба высоких порядков пластины из оптически гиротропного кубического кристалла.

Показано, что значения коэффициентов отражения и пропускания дифрагированных волн определяются величинами интегралов перекрытия и эффективной фотоупругой постоянной для изотропной и анизотропной дифракции ($P_{\text{эф}}^+ > P_{\text{эф}}^-$). Акустооптический метод позволяет осуществить диагностику ультразвуковых волн Лэмба высоких порядков в режиме дифракции Брэгга. Наибольший интерес для АО диагностики представляет нулевая мода бесселевого светового пучка (БСП) при условии изотропной дифракции циркулярно поляризованных волн при точном поперечном фазовом синхронизме дифрагированных пучков ($q_n=0$). Эффективное применение азимутально-неоднородных БСП первого порядка достигается при отсутствии поперечного синхронизма для $q_n \sim 0,055$ и при дифракции лево- циркулярно поляризованной волны в право-циркулярно поляризованную.

Литература

1. Sunita, J. Thin film layered structure for acousto-optic devices / J. Sunita, M. Abhai / J. Appl. Phys, 1992. – V. 25. – P. 1116–1121.
2. Яковкин, Н. Б. Дифракция света на акустических волнах / Н. Б. Яковкин, Р. В. Петров // Новосибирск, 1979. – 194 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОЛИМЕРПЕСЧАНЫЕ КОМПОЗИЦИИ НА ОСНОВЕ ВТОРИЧНЫХ ТЕРМОПЛАСТОВ

*Лапатин А. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Е. А. Шутова, магистр технических наук*

Разработка ранее не известных разновидностей полимерных и полимерсодержащих строительных материалов неразрывно связано с внедрением прогрессивных технологий в современном строительстве, что позволяет усовершенствовать уже имеющиеся и создавать новые виды материалов различного назначения.

Каждое современное строительство не обходится без применения полимерных материалов. Особое распространение получили полиэтилен (пленки, трубы), полистирол (плиты, лаки), полихлорвинил (линолеум), полиметилметакрилат (органическое стекло). Стало не исключением и применение полимерпесчаных изделий (полимерпесчаная черепица и полимерпесчаная тротуарная плитка).

Рабочая смесь для изготовления полимерпесчаных композиций состоит из трех основных компонентов: песок средней фракции (не более 3-х мм), дробленные вторичные полимеры, красители – неорганические пигменты.

Основной наполнитель плитки – песок, он составляет около 75 % всего объема. Перед использованием его тщательно промывают и просеивают. После этого песок помещают в специальную печь и прокалывают при высокой температуре.

Введение полимеров в состав композитных стройматериалов значительно улучшает их потребительские и технические характеристики. Благодаря этой модификации увеличиваются эксплуатационные сроки, возрастают эстетические показатели.

Тенденция обогащения полимерами не обошла стороной и сферу производства кровельных покрытий. В результате чего появилась полимерпесчаная черепица, ни в чем не уступающая своему керамическому прототипу, а по ряду критериев существенно опережающая его. Основную массу, примерно 60–75 %, составляет промытый и просушенный песчаный наполнитель, 1 % – красящее вещество (пигмент). Оставшаяся доля в процентном соотношении отведена полимерному компоненту, призванному связывать все воедино. Пластик в составе черепицы повышает влагостойкость изделия. Полимерная составляющая повышает устойчивость к внешним воздействиям и пластичность смеси, что облегчает формовку будущего изделия.

Полимерпесчаная черепица по сравнению с керамической характеризуется повышенной прочностью и стойкостью к ударам, малым удельным весом, широкой палитрой цветов. Несомненным плюсом также является его цена, объясняемая доступностью сырья.

Одним из приоритетных направлений изготовления полимерпесчаных композиций является возможность наиболее рациональным способом утилизировать полимерные отходы. Для вторичной переработки в основном используются отходы, выполненные из таких материалов, как полиэтилентерефталат (ПЭТФ), полиэтилен, а также полипропилен (ПП). Полиэтиленовую упаковку, жесткую тару, отслужившие бытовые принадлежности перерабатывают и получают сырье для производства черепицы.

С каждым годом появляются новые и новые технологии, позволяющие совершенствовать свойства привычных материалов. Полимерпесчаная плитка – продукт подобных инноваций. Современные технологии производства плитки на основе полимеров позволяют создать прочный и надежный материал, используемый в строительстве.

Весь цикл производства полимерпесчаной плитки можно разбить на следующие этапы: дробление или агломерирование сырья, смешивание песка, полиэтиленовой крошки, красителей и присадок, плавление сырья в экструдере при температуре 250°C, прессование полимерпесчаной массы и формирование готовых плит. Для изготовления плит используется современное автоматизированное оборудование. Продукция на выходе получается плотная и однородная, по всему массиву материала отсутствуют внутренние и наружные трещины или пустоты. Во многих случаях изделие применяется для укладки пешеходных зон, разных площадок, кафе, торговых павильонов и других помещений. Технические характеристики плитки зависят от качества используемого сырья, структуры рабочей смеси и производственного оборудования. Однако можно выделить общие характеристики полимерпесчаной тротуарной плитки: плотность 1600 – 1800 кг/м³, массовое водопоглощение – 0,15 %, морозостойкость – более 300 циклов, истираемость материала – 0,05–0,1 г/см², водостойкость – 0,3%, прочность при изгибе и сжатии – 17–25 МПа, выдерживает колебание температур в диапазоне от –70°C до +250°C, теплопроводность – 2800 Дж/м² сек, срок эксплуатации 50 лет.

Полимерпесчаные строительные материалы являются относительно новым видом строительных материалов, и в скором времени могут стать хорошей альтернативой традиционным материалам.

Литература

1. Шаповалов, В. М. Многокомпонентные полимерные системы на основе вторичных материалов / В. М. Шаповалов, З. Л. Тартаковский; под общ. ред. чл. кор. НАН Беларуси Ю. М. Плескачевского. – Гомель: ИММС НАН Беларуси, 2003. – 262 с.

2. Традиции, современные проблемы и перспективы развития строительства: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редколл. : А. Р. Волик (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2018. – 155 с.

ФОТОСТУДИЯ КАК ВАРИАНТ СОЗДАНИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Левковец Ю. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

Фотографии являются социальной потребностью людей. Благодаря фотографиям сохраняются разные моменты нашей жизни. В связи с такой значимостью этого направления стали появляться фотостудии.

Фотостудия – многообещающее направление работы для креативных людей, хорошая и прибыльная идея для бизнеса. Для открытия фотостудии с нуля потребуются денежные затраты, нужно иметь стартовый капитал, который необходимо правильно распределить. При создании бизнеса необходима определенная техника и минимальные знания в области фотографии. Для того чтобы быть успешным фотографом, необходимы вложения как в основные средства (фотоаппарат, помещение и пр.), так и в интеллектуальный потенциал. Конкуренция на данном рынке высока, так как не требуются не очень большие вложения.

Основной успех фотостудии заключается в профессиональном креативном фотографe, который может делать качественные и креативные фотографии. Чем выше качество фотографий, тем больше довольных клиентов, а это относится к самым эффективным видам рекламы.

Успех фотостудии так же зависит от правильно подобранного месторасположения. Непосредственно от правильно выбранного места будет зависеть прибыль, и это будет сказываться на маркетинговой раскрутке бизнеса.

Прежде чем открыть фотостудию следует обязательно продумать все шаги ее раскрутки. Основная задача – привлечение клиентов. А к наиболее эффективному способу привлечения клиентов сегодня можно отнести социальные сети. При помощи социальных сетей можно рекламировать фотостудию и работы автора [1].

Проведенные расчеты показали, что фотостудия с нуля потребует вложений на сумму не менее 30 тыс. долларов для нормальной работы на начальном этапе.

Средний доход от работы фотостудии составит около 20 тыс. долларов в год. Приблизительный срок окупаемости бизнеса – от 9 месяцев до 1,5 лет.

Таким образом, открытие собственной фотостудии в Республике Беларусь возможно и достаточно эффективно.

Литература

1. Макаров, С. И. Основы предпринимательства / С. И. Макаров, М. В. Мищенко. – М. : КноРус, 2013. – 224 с.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Лупина А. Ю. (УО МГПК, Мозырь)

Бондаренко А. В., ст. преподаватель

Сегодня показателем профессиональной подготовки специалиста является умение перерабатывать большой поток информации, способность анализировать непредвиденные ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения, а также развитие таких личностных качеств, как инициативность и самостоятельность.

Для реализации самостоятельной работы, позволяющей формировать предметные компетенции, в частности экономические, необходима разработка условий, которые создают возможность эффективно реализовать интересы и способности учащихся.

В связи с этим применение кейс-технологии для организации самостоятельной работы учащихся в процессе обучения является весьма актуальным. Кейс (от англ. *case* – случай, обстоятельство) – совокупность учебных материалов, в которых сформулированы практические проблемы, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, «сподвигнуть» учащихся к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

Кейс-технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если такой подход в течение учебного цикла применяется многократно, то у обучающихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач. Можно сказать, что кейс-технология – это деловая игра в миниатюре, т. к. он сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем

(микроситуаций), а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений. Учащийся может примерить на себя множество ролей, попробовать себя в различных проблемных ситуациях, посмотреть, как такую же задачу решат другие. С помощью освоения кейсов учащиеся формируют опыт успешной деятельности

Использование кейс-метода при изучении экономических дисциплин позволяет сочетать теоретическое и практическое обучение.

С методической точки зрения кейс – это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса.

Использование в учебном процессе кейс-метода позволяет развивать следующие навыки: аналитические – умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их; практические – использование на практике методов и принципов: творческие – поиск творческих решений в ситуациях, которые нельзя разобрань логическим путем; коммуникативные навыки – умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа - средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет; социальные – в ходе обсуждения кейс-задания вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение и т. д.; самоанализ – несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного, а возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

«Кейс» дает возможность преподавателю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей, в том числе при организации самостоятельной как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

При применении в учебном процессе кейс-технологии работа преподавателя будет направлена в основном на разработку главного средства обучения – индивидуальных кейсов, которые в свою очередь и являются основным средством организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся, за счет особенностей их структуры и содержания. Сам кейс – это портфель с полным комплектом учебно-методических материалов по дисциплине, который может выдаваться учащимся, как в печатном виде, так и в электронном.

При внедрении кейс-технологии в образовательный процесс форма организации занятий не отличается от традиционной. Учащиеся самостоятельно выполняют задания, преподаватель выступает в роли консультанта.

Работа в микрогруппах занимает центральное место в кейс-технологии, так как это самый хороший метод изучения и обмена опытом. После того, как обучающиеся разделены на малые группы для работы, они начинают самостоятельную работу. В методике работы малыми группами учащихся привлекает самостоятельная работа при получении информации, ее анализе, приведение в логическую систему, ее гибкость, возможность применения различных форм обучения. Именно при работе в микрогруппах происходит разбор ситуаций как совокупности обстоятельств, обстановки или положения дел, в которых члены коллектива совместно ищут решение проблемы. Они слушают друг друга, говорят сами, записывают, наблюдают, анализируют полученный результат, готовят материал для дискуссии.

Возможно использовать кейс-технологии и при организации внеаудиторной самостоятельной работы. Так, в начале обучения, составляется индивидуальный план заданий, каждый обучающийся получает так называемый кейс, содержащий пакет учебной литературы и задание с методическими рекомендациями. Последние представляет собой своеобразный путеводитель по курсу и содержит рекомендации по изучению учебного материала и решения практических ситуаций, контрольные вопросы для самопроверки, тесты, творческие и практические задания. Изучая материал курса, обучающийся может запрашивать помощь по электронной почте, отправлять результаты выполнения практических заданий. Технологии этой группы дают возможность использовать компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных источников.

Обучение с помощью кейс-технологии предоставляет возможность учащимся проявить самостоятельность при планировании своей деятельности, выборе путей достижения поставленных задач способствует формированию профессиональной готовности, овладению системой знаний и умений и творческого их использования в профессиональной деятельности и самообразовании, способствует развитию активности личности в учебном процессе, формированию познавательных интересов, креативных способностей.

Таким образом, кейс-технологии имеют большой педагогический потенциал. Практика применения этой формы обучения дает возможность учащимся работать более активно и целеустремленно; повышается стимул к получению результата; отрабатывается мобильность и оперативность в работе; создаются равные условия для каждого; выпускники скорее адаптируются в новых профессиональных условиях.

КЕЙС-МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Новиков А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

В современном обучении для получения максимального результата недостаточно использования традиционных методов обучения. При самостоятельной работе запоминается до 90 % информации. Оптимально эффективное обучение возникает при появлении возможности активно участвовать в процессе обучения. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения. Один из таких методов, а именно кейс-метод, применялся на занятиях по дисциплине «Технологическое предпринимательство».

Кейс-метод (Case-стади) – усовершенствованный метод анализа конкретных реальных ситуаций, метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Преимущества метода: развивает аналитическое мышление; обеспечивает системный подход к решению проблемы; позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения; студентам легко соотносить получаемый теоретический «багаж знаний» с реальной практической ситуацией; вносит в обучение элемент загадки, тайны; разбираемая гипотетическая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников игры.

Обучающимся необходимо проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

Стадии создания кейса: определение того раздела курса, которому посвящена ситуация; формулирование целей и задач; определение проблемной ситуации, формулировка проблемы; поиск необходимой информации; создание и описание ситуации.

Кейсы раздаются обучающимся за день до занятий или на самом занятии. На ознакомление дается 5–7 минут в зависимости от сложности кейса. Преподаватель начинает занятие с контроля знания обучающимися содержания кейса. Далее участники задают руководителю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации.

Каждый из участников или группа представляют свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста.

Затем обсуждаются ситуации. Преподаватель должен «раскрыть карты». Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались обучающимися, в реальной жизни.

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений.

Будучи интерактивным методом обучения, метод Case-стади завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.

Таким образом, метод кейсов, благодаря своим возможностям, рассмотренным выше, применим на различных этапах обучения в различных учебных учреждениях, в том числе по дисциплине «Технологическое предпринимательство» и приобретает все большую популярность, отвечая требованиям современной методологии обучения.

Литература

1. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
2. Пожитнева, В. В. Кейс-технологии для развития одаренности / В. В. Подитнева // Химия в школе. – 2008. – № 4. – С. 13–17.
3. Пырьева, В. В. Кейсовая технология обучения и ее применение при изучении темы «Алгоритмы» / В. В. Пырьева // Информатика и образование. – 2009. – № 11. – С. 25–28.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ ВИДОВ БЕТОНА (ГИБКИЙ БЕТОН)

Русин Н. А. (ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Петух Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Н. Щур, канд. пед. наук, доцент

Бетон, как показывает испытания, хорошо сопротивляется сжатию и значительно в 10–15 раз хуже растяжению. Этот недостаток проявляется в виде трещин в нижней части любого бетонного изделия, и как следствие, происходит его раннее разрушение. Для того, чтобы предотвратить проявления такого свойства, уже более 100 лет бетон армируют специальными каркасами, располагающимися в растянутой, а иногда и в сжатой части изделия. Арматура воспринимает растягивающие нагрузки, увеличивая долговечность бетона и его способность сопротивления изгибающим нагрузкам. Однако необходимо учитывать, что при традиционных способах армирования железобетонных изделий с увеличения веса конструкции, соответственно и возрастание нагрузки на основание, что также требует дополнительного усилия; повышается трудоемкость выполнения работ; возникает вероятность для металлической арматуры коррозии металла в бетонном теле, что является одной из причин уменьшения его эксплуатационного срока; увеличения затрат на металл как и на услуги специалистов, работающих с ними.

Особенности проектирования нового вида гибкого бетона заключается в исключении арматуры из железобетона. [1] Подобной целью задались ученые, работающие в сингапурской школе экологической инженерии NTU's School of Civil and Environmental Engineering. Они разработали уникальную добавку в бетон, делающую его не только более прочным, но и максимально гибким.

Профессор Yang En-Hua [2], работающий над этим вопросом, заявил, что прорывом для их открытия стали многие часы изучения бетона, его основных компонентов и их взаимодействие на молекулярном уровне. Когда был изучен вопрос, как они работают вместе, какое влияние имеют друг на друга, стало ясно, какие добавки лучше всего использовать для достижения определенных свойств бетона

Например, для получения гибкости, в бетон добавляется специальное ультратонкое волокно, которое равномерно воспринимает нагрузки, распределяя их по всей площади бетона. Также подобные волокна не бетонируются «намертво» в растворе. Они как бы проскальзывают под давлением относительно друг друга. Именно поэтому бетон и напоминает своими свойствами кусок резины. К таким армирующим волокнам также добавляют присадку, которая позволяет заполнителю образовывать шершавый рельеф на поверхности бетона, который смело можно назвать антискользким. Подобный бетон авторы разработки назвали ConFlexPave [3].

Группа ученых под руководством профессора стремятся к тому, чтобы полностью заменить арматуру на свое сверхлегкое и невероятно прочное фиброволокно. На сегодняшний день пока еще ведутся разработки в этой области. Пока лишь были опубликованы фото и результаты испытания образца гибкого бетона.

Результаты испытания на прочность такого бетона показал, что его работа как на сжатие, так и на растяжение практически одинакова и почти в 3 раза больше при аналогичной проектной марке раствора.

Как утверждает создатели гибкого бетона, они создавали новый вид бетона, в первую очередь, для увеличения эксплуатационного периода бетонных дорожных покрытий. К тому же подобная разработка позволит уменьшить их толщину и скорость укладки. Гибкий бетон станет спасением не только при проведении дорожных работ.

Свойства гибкого бетона взяли на заметку для разработки сейсмоустойчивых монолитных зданий и конструкций.

Литература

1. В Сингапуре изобрели гибкий бетон с прочностью металла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.architime.ru/news/ntu_singapore/conflexpave. – Дата доступа: 14.03.2019.
2. Наньянский технологический университет Сингапура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cce.ntu.edu.sg/aboutus/FacultyDir/Pages/cehyang.aspx>. – Дата доступа: 14.03.2019.
3. Новый тип гибкого бетона заменит дорожное покрытие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archspeech.com/article/novyuy-tip-gibkogo-betona-zamenit-dorozhnoe-pokrytie>. – Дата доступа: 15.03.2019.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

Потапенко Ю. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. В. Карпинская, канд. пед. наук, доцент

Возросшие требования к личности преподавателя и его профессиональной подготовке, социально-экономические и производственные изменения в стране, подготовка учащейся молодежи к творческой, преобразовательной деятельности указывают на необходимость усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов-инженеров. Анализ литературы относительно подготовки педагога-инженера позволил выделить ряд проблем, с которыми сталкивается молодой специалист в начале своей профессиональной деятельности.

Попадая в современный педагогический коллектив, молодой педагог-инженер неизбежно ощущает многообразие связей конкретного содержания профессиональных, моральных и этических принципов, сформированных учебой в вузе и их некоторое расхождение с требованиями учебного процесса в учреждениях образования. Это, естественно затрудняет его активную педагогическую деятельность [1]. Молодые специалисты ощущают недостаток в знаниях и умениях, которые можно освоить лишь на практике, а педагогическая теория, с которой они знакомилась в студенческие годы, является обобщением практики и не может быть ориентиром в конкретных педагогических ситуациях [2]. Проблема профессионализма педагога-инженера во многом зависит от личностной мотивации. Возникновение потребности профессионального роста обусловлено как личной заинтересованностью в повышении качества своей работы, так и социальной средой, в которой молодой специалист начинает свою деятельность [3].

Исследователи указывают на следующие группы причин неготовности выпускника сразу после окончания вуза выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне, не испытывая непреодолимых проблем: низкий уровень профессиональной подготовки в вузе в целом; низкий уровень профессиональной подготовки по циклу профессионально важных дисциплин; несформированность профессиональной направленности и профессионального самосознания, профессиональной идентичности; несформированность компетенции у выпускников, которые слабо учились и получили подготовку, требующую по окончании вуза дополнительных усилий для овладения профессией. Проблемы в процессе профессиональной адаптации переживает абсолютное большинство молодых специалистов [4].

Большинство исследователей указывают на такие проблемы, как неумение точно рассчитать время занятия, логично выстроить последовательность его этапов, затруднения при объяснении нового материала, сложности при формулировке и постановке вопросов учащимся и т. д. Решение данных проблем усматривается в необходимости усиления методической подготовки будущего педагога-инженера как важнейшей составляющей его профессиональной деятельности.

Методическая подготовка будущего педагога-инженера заключается в умении отобрать содержание учебного материала, необходимого для достижения определенной цели обучения, структурировать и смоделировать его, разработать методику преподавания теоретического или производственного обучения, разработать необходимое методическое обеспечение. Именно методически грамотное построение учебной деятельности способствует организованному усвоению содержания образования, осмыслению и запоминанию учебного материала учащимися, а также позволяет мотивировать молодых специалистов к инновационной деятельности.

Опираясь на исследования в области педагогики, можно утверждать, что, к сожалению, большинство молодых педагогов-инженеров, не имеющих хорошей теоретической и практической подготовки в области профессиональной педагогики и методики производственного обучения, редко прибегают к таким методам, как беседа, создание на занятиях проблемных ситуаций. Они в основном стараются сами подробно рассказать учебный материал, объяснить и показать трудовой процесс, указать учащимся на их ошибки. В результате они воспитывают хороших, знающих исполнителей, но не творческую, активную личность, способную не просто усваивать новые знания, а искать и находить эти знания.

Литература

1. Даминова, А. И. Некоторые проблемы адаптации молодых учителей в процессе их практической деятельности / А. И. Даминова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 76–78.
2. Хошимова, Н. М. Недостатки и трудности в деятельности начинающих учителей / Н. М. Хошимова, С. М. Тагоева // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2017. – Т. 6. № 1(50). – С. 234–238.
3. Корнеева, И. В. Проблемы молодого педагога (на примере работы в колледже искусств) / И. В. Корнеева // Студенческий научный форум – 2011. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2011/article/2011000949> – Дата доступа: 05.03.2019.
4. Регуш, Л. Педагогическая психология: учеб. пособие [Электронный ресурс] / под ред. Л. Регуш, А. Орлова. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5178489/>. – Дата доступа: 06.03.2019.

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ ПРИ СВАРКЕ ТОНКОЛИСТОВОГО МЕТАЛЛА

Рубаник Н. Ю. (УО МГПИУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаренко, ст. преподаватель

Электродуговая сварка является одним из распространенных технологических методов создания неразъемных высокопрочных соединений металлических изделий от мельчайших размеров в микроэлектронике до многометровых толщин в тяжелом машиностроении.

Подготовка специалистов по рабочей профессии «Электросварщик ручной сварки» при обучении по учебному предмету «Производственное обучение» предполагает изучение таких тем, как «Дуговая наплавка валиков и сварка пластин в различных пространственных положениях сварного шва» и «Сварка деталей из углеродистых и легированных сталей».

Тонколистовым считается металл с толщиной до 5 мм. Главные проблемы при электросварке тонкого металла заключаются в высокой вероятности возникновения прожогов (отверстий) обрабатываемого материала, которые трудно поддаются заварке, а излишняя осторожность при сварке может привести к недостаточной прочности соединения и возникновению непровара.

К технологическим особенностям сварки тонколистового металла относятся следующие: происходят обрывы электрической дуги из-за уменьшения сварочного тока; сварка выполняется электродами с диаметром до 4 мм, что снижает их жесткость и точность манипулирования; используется непрерывная или точечная технология наложения сварного шва; необходима тщательная подготовка и очистка поверхностей свариваемых деталей; предъявляются повышенные требования к внешнему виду и форме сварного шва.

Поэтому для проведения подобных работ необходимо иметь определенные навыки и умения, которые позволят сварщику правильно подготовить свариваемые материалы, выбрать рабочий ток, скорость подачи электродов, длину дуги и технику манипулирования электродом.

Для сварки углеродистых сталей небольшим током необходимо использовать электроды с рутиловым покрытием, которое позволяет добиться легкого возбуждения дуги и ее стойкость. Сварка выполняется на постоянном токе при обратной полярности. Использование электродов малого диаметра не всегда обеспечивает уменьшение прожогов металла. Поэтому в таких случаях необходимо снизить плотность сварочного тока, приходящегося на единицу площади электрода, т. е. для оптимального диаметра применить наиболее низкий сварочный ток.

Сварка точечным швом обеспечивается на токах немного больших рекомендуемых для хорошего провара корня шва. При сварке непрерывным швом на малых скоростях движения электрода возникает высокая вероятность образования прожогов в материале.

Сварка листового металла может производиться внахлест или встык. Вертикальные швы рекомендуется выполнять стыковым способом, а горизонтальные – внахлест. Стыковые швы должны формироваться при минимальном зазоре между свариваемыми заготовками либо полном его отсутствии. Для осуществления сварки встык можно воспользоваться вспомогательной металлической подкладкой (например, листовой медью), которая устанавливается под место сварного соединения и эффективно отводит тепло из зоны сварки [1].

Хороших результатов достигают при сварке вертикальных швов способом «сверху вниз», так как при этом уменьшается глубина проплавления основного металла и возможность сквозного прожога свариваемого металла. Тонкую сталь можно сваривать также неплавящимся электродом на постоянном токе на деталях с отбортовкой кромок. Сварка ведется без присадочного металла, так как металл шва образуется при расплавлении отбортованных кромок. При сварке более толстого металла угольным электродом в шов закладывается проволока или полоска, расплавление которой дает добавочный объем жидкого металла для образования металла шва [2].

Для обучения электросварке в учебных мастерских наиболее часто применяются многопостовые сварочные трансформаторы и выпрямители, которые не отличаются высокой гибкостью регулировки сварочного тока. Поэтому для этих целей больше подходят современные сварочные аппараты, в т.ч. сварочные инверторы.

Литература

1. Как сваривать тонкий металл электросваркой? // Мои инструменты. Все о строительных инструментах от А до Я [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moiinstrumenty.ru/svarochnyj/kak-svarivat-metall-elektrosvarkoj.html>. – Дата доступа: 01.03.2019.

2. Сварка тонколистового металла // Центральный металлический портал РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metallcheckiy-portal.ru/articles/svarka/> dugovaa_svarka /texnika_ruchnoi_dugovoi_svarki/svarka_tonkolistovogo_metalla. – Дата доступа: 01.03.2019.

АНАЛИЗ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Рубчевская М. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

В ходе прохождения преддипломной практики на базе учреждения образования «Мозырский государственный политехнический колледж» был осуществлен анализ заработной платы работников по следующим критериям: анализ обеспеченности и эффективности использования персонала учреждения; анализ фонда заработной платы; анализ эффективности использования фонда заработной платы. Трудовые ресурсы – важнейший фактор, от которого зависит эффективность работы организации. Трудовыми ресурсами УО МГПК обеспечен на 100 %. Педагогические работники в составе среднесписочной численности работников составляют 59,86%. 78,2 % среднесписочной численности работников учреждения образования составляют женщины.

В процессе анализа изучены изменения в составе рабочих по возрасту, стажу работы, образованию для определения квалификационного уровня работников учреждения образования.

По среднему возрасту большую часть работников составляют люди возрастом от 40 до 50 лет – 29,9 %. Самая малочисленная возрастная категория работников – возрастом свыше 60 лет составляет 4,1 % от среднесписочной численности. По образованию 74,9 % составляют работники с высшим образованием, участвующие в основном процессе оказания услуг.

По данным на начало 2019 года, по стажу работы 62,6 % составляют работники со стажем от 5 до 20 лет. Показатели движения рабочей силы в УО МГПК показала, что наибольший коэффициент постоянства состава персонала – один из ключевых показателей стабильности работы предприятия в 2018 году составил 73,5 %, показывая положительную динамику за анализируемый период три года. В целом, по результатам проведенного анализа, установлено, что трудовые ресурсы используются в учреждении образования эффективно, изменения в составе персонала по возрасту, стажу работы, образованию соответствуют мировым тенденциям в организациях схожего профиля.

Однако пути для повышения эффективности использования трудовых ресурсов есть. В частности, как показала кадровая статистика учреждения образования за анализируемый период, резерв в рациональном использовании трудовых ресурсов и, соответственно, фонда заработной платы учреждения, кроется в повышении категории квалифицированных специалистов. Так, необходимо стремиться к повышению численности преподавателей, совместителей и мастеров производственного обучения с первой и высшей квалификационной категорией. В этом случае будет наблюдаться: повышение фонда заработной платы бюджетной организации; увеличение доли квалифицированных специалистов, и, соответственно, повышение уровня знаний учащихся; повышение престижа учреждения образования в регионе и мотивации учащихся к получению знаний по выбранным профессиям среднеспециального цикла.

Внедрение предложенных мероприятий повысит производительность труда работников основного производства, и будут созданы реальные предпосылки повышения его оплаты. При этом средства на оплату труда будут использоваться таким образом, что темпы роста производительности труда будут обгонять темпы роста заработной платы.

Основная часть фонда заработной платы УО МГПК – 91,4 %, 93,1 %, 93,4 % соответственно 2016–2018 по годам, составляет фонд заработной платы работников среднего специального образования – работников основного производства. Резервы для увеличения фонда заработной платы преподавателей, совместителей и мастеров производственного обучения есть, и данная тенденция роста фонда заработной платы должна быть продолжена.

Литература

1. Александров, Л. А. Анализ и проектирование организационных структур управления: учебник для вузов / Л. А. Александров, А. В. Стрыгин. – М. : МИУ, 2011. – 349 с.
2. Стрыгин, А. В. Анализ хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие / А. В. Стрыгин. – М. : МИУ, 2009. – 159 с.

ЗАНЯТОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ И БЕЗРАБОТИЦА

Гетманенко В. А., Селиванова Т. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

Во все времена экономическое благосостояние граждан связано с безработицей и занятостью в стране. Занятость – не противоречащая законодательству деятельность граждан, связанная с удовлетворением их личных и общественных потребностей и приносящая им заработок, трудовой доход. Безработица – циклическое явление, которое выражается в превышении предложения труда над спросом на него (или это «избыток» рабочей силы).

Одной из основных целей макроэкономической политики нашего государства является достижение высокого уровня занятости. Рынок труда должен быть нацелен на поддержание стабильности в сфере социально-трудовых отношений за счет достижения равновесия между спросом и предложением рабочей силы.

В 2018 году в органы по труду, занятости и социальной защите за содействием в трудоустройстве обратилось 202 тыс. человек (83,3 % к аналогичному периоду 2017 года), из них 116,2 тыс. человек зарегистрированы в качестве безработных (74,1% к 2017 году). С учетом граждан, состоящих на учете на 1 января 2018 года, в трудоустройстве нуждалось 230,6 тыс. человек, из них 139,1 тыс. безработных.

Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 22.02.2018 № 142 (далее – Постановление) определен порядок отнесения территорий к территориям с напряженной ситуацией на рынке труда на очередной год. К таким территориям в 2018 году включено 48 регионов. По результатам проведенного мониторинга на 1 января 2019 г. на территориях, определенных Постановлением, из 48 регионов по сравнению с началом года улучшились показатели во всех регионах, из них улучшили все показатели по сравнению с началом года 22 региона или 45,8 % от общего числа административно-территориальных единиц: Березовский, Ивацевичский, Малоритский районы и города Барановичи и Пинск Брестской области; Бешенковичский, Верхнедвинский, Городокский, Докшицкий, Поставский, Чашникский, Шарковщинский, Шумилинский районы и город Новополоцк Витебской области; Жлобинский, Лельчицкий и Рогачевский районы Гомельской области; Лидский, Свислочский и Щучинский районы Гродненской области; Дзержинский район Минской области и Осиповичский район Могилевской области.

В Республике Беларусь в целом и в Гомельской области в частности, начиная с середины 90-х гг., наблюдается рост количества трудовых ресурсов, при одновременном снижении количества экономически активного населения и количества занятых в экономике.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для рынка труда Гомельской области характерно снижение численности рабочей силы, причем отток происходит в сферу неофициально занятых либо незарегистрированных безработных, поскольку показатель официально регистрируемой безработицы снижается.

Положение с занятостью резко ухудшилось в странах Западной Европы, где уровень безработицы превзошел уровень США. Если в конце 60-х годов он почти в два раза уступал американскому, то в 90-е годы на 1/6 превосходил его. Западноевропейские страны не смогли обеспечить создание рабочих мест соответствующими темпами. Создание новых рабочих мест в США шло за счет низкооплачиваемой рабочей силы в сфере услуг, что сдерживало рост производительности труда по сравнению с Западной Европой.

Швеция относится к числу стран с высокоразвитым рынком труда, который характеризуется организованным предпринимательством, высоким уровнем членства работников в профсоюзах, мирным сотрудничеством предпринимателей и профсоюзов и высокой организованностью трудовых отношений.

В Швеции полная занятость достигается активной ролью государства при более пассивной роли профсоюзов, поскольку с безработицей нельзя справиться путем снижения заработной платы, а при повышении спроса на рабочую силу профсоюзы не могут обеспечить стабильность цен умеренными требованиями прибавки заработной платы. Следовательно, центральным пунктом шведской модели «государства благосостояния» было то, что ответственность за полную занятость и экономическую стабильность несет правительство, а профсоюзы совместно с организациями предпринимателей отвечают за процесс формирования заработной платы.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что в развитых странах уровень занятости населения крайне высок, в то время как Республика Беларусь, несмотря на все экономические трудности, стремится приблизиться к уровню развитых стран.

Литература

1. Слабко, О. О. Состояние и меры регулирования региональных рынков труда в Республике Беларусь / О. О. Слабко // Экон. бюл. – 2007. – № 3. – С. 80–88.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ

Синицкая В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Г. Соболева, ст. преподаватель

Кризисные ситуации периода становления демократического правового государства выявили проблему формирования гражданской активности учащейся молодежи. Сегодня вопросы

гражданско-патриотического воспитания находятся в поле повышенного внимания современников. Об этом свидетельствуют задачи подпрограммы «Молодежная политика» Государственной программы «Образование и молодежная политика», утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28.03.2016 № 250. Первостепенной задачей подпрограммы является формирование у молодежи активной гражданской позиции и патриотизма, ее вовлечение в активную общественную деятельность [1].

Не единожды в посланиях Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию отмечалось, что экономическое возрождение нашей республики не может состояться без гражданского становления каждого человека. От того, насколько человек почувствовал себя человеком, осознал свою сопричастность происходящему, ответственность за судьбу Отечества, от его ценностных ориентаций и мировоззренческих установок зависит содержание, характер, направленность социально-экономического и политического развития Республики Беларусь. Мы должны помнить, что без гражданина нет подлинного гражданского общества [2].

«Гражданско-патриотическое воспитание – это формирование у подрастающего поколения и непосредственно у самих себя качеств гражданина-патриота, готовности к выполнению конституционных обязанностей, гражданского долга, воспитание чувства глубокой любви и уважения к своей Родине, малой родине в частности, тем местам, где мы живем, растем, учимся, развитие чувства гордости за свой народ, за тех людей, которые рядом, за наших соотечественников, за тех, кто защищает наше Отечество» [3, с. 35].

Наиболее активно профессиональное и личное становление педагога-инженера формируется в период обучения в ВУЗе. Вопросы гражданского характера приобретают большую значимость, поскольку будущие специалисты нуждаются в успешной социализации и эффективной самореализации.

Основы и предпосылки для решения задач гражданско-патриотического воспитания имеются в студенческой педагогической среде. В исследованиях Карташовой В.Н. обозначены педагогические условия, соблюдение которых приведет к росту гражданской активности обучающихся: создание благоприятной атмосферы для воспитания и обучения педагогов-инженеров; социально-образовательная форма организации воспитательной деятельности; оказание психолого-педагогической поддержки в развитии творческого потенциала инженеров-педагогов; формирование коммуникативных навыков, активности познавательной мотивации; развитие самоуправления; воспитание гражданственности; профилактика девиантного поведения; формирование валеологической культуры инженеров-педагогов; привлечение инженеров-педагогов к волонтерской работе; участие и поддержание инициативы в организации социальных акций [4].

Большую роль в гражданско-патриотическом воспитании учащихся играет формирование у них толерантности, правовой культуры, ценностного отношения к труду, жизни. Т.С. Буторина и Н.П. Овчинникова подчеркивают, что: «Гражданское воспитание личности учащихся должно быть в первую очередь нацелено на формирование тех черт, которые позволят им стать полноценными участниками общественной жизни, принимающими самостоятельные решения, информационно компетентными, способными нести ответственность за свои поступки» [5, с. 17].

Эффективность гражданско-патриотического воспитания будущих инженеров-педагогов зависит от планирования работы по данному направлению, основанного на глубоком изучении личности студента, ее потребностей, социально ориентированных убеждений, с учетом социального заказа со стороны общества.

Литература

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2016 г. № 250 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0>. – Дата доступа: 21.02.2019.
2. Основные акты программного характера, имеющие приоритетное политическое, социальное и экономическое значение для Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/>. – Дата доступа: 14.03.2019.
3. Касимова, Т. А. Патриотическое воспитание школьников: методическое пособие [Текст] / Т. А. Касимова, Д. Е. Яковлев. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 64 с.
4. Карташова, В. Н. Педагогические условия формирования гражданской активности учащихся [Электронный ресурс] / В. Н. Карташова // Вестник ГУУ. 2014. – №13. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie>. – Дата доступа: 18.02.2019.
5. Буторина, Т. С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т. С. Буторина, Н. П. Овчинникова – СПб. : КАРО, 2004. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

Тозик Н. Н., Зувевич А. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. И. Сафанков, канд. техн. наук, доцент

Проектная деятельность будущего педагога-инженера по специальности «Профессиональное обучение (строительство)» предусматривает достаточно широкий спектр владения информационными и телекоммуникационными технологиями, включающими использование информационных ресурсов сети Интернета, прикладных программных пакетов профессионального назначения, графических систем и др. Это предполагает приобретение студентами научно-обоснованного комплекса знаний, умений и навыков, в том числе проектно-конструкторских, связанных с проведением инженерных изысканий, составлением инженерно-экономических обоснований при проектировании и сооружении объектов, с обработкой, анализом и систематизацией научно-технической информации и т. д. Реализация этих задач возможна на основе активной интеграции информационной компоненты в профессиональное поле будущего специалиста и умения ее применять во всех сферах его деятельности.

Таким образом, речь идет о необходимости формирования и развития интегративной информационно-проектной компетентности у будущего специалиста. Важным звеном при ее формировании является освоение современных систем автоматизированного проектирования, которые сочетают в себе применение вычислительной техники, специального, информационного и методического обеспечения, что составляет одно из дидактических условий обеспечения уровня инженерно-педагогической подготовки, соответствующего потребностям и перспективам развития рынка труда. С этой целью необходимо более активно внедрять в учебный процесс изучение и использование специализированных программ, таких как AutoCad, MathCad, MathLab и др.

Следует отметить, что основные тенденции развития и интеграции информационных технологий в строительной отрасли состоят в создании моделей будущих зданий и сооружений на основе BIM-технологий, включающих в себя архитектурно-строительную, технологическую, инженерную, экономическую информацию об объектах на протяжении всего жизненного цикла. Это позволяет оценить будущие издержки еще на стадии проектирования, вносить изменения в ходе реализации проекта, а также держать тесную связь между строительством и эксплуатацией объектов.

Таким образом, освоение студентами методов моделирования, исследования, оптимизации и проектирования технологических процессов, расчета технико-экономических показателей проектируемых систем позволят решать задачи более высокой степени сложности, достичь нового качества образовательных технологий и ускорить адаптацию выпускников к профессиональной деятельности.

РАЗРАБОТКА МОДИФИЦИРУЮЩЕЙ ДОБАВКИ НА ОСНОВЕ ФЕНОЛЬНО- СИЛИКАТНЫХ СВЯЗУЮЩИХ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ЖЕЛЕЗОБЕТОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Ярмалкович А. О., Шило С. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Дубодел, ст. преподаватель

Долговечность армированных бетонных конструкций зависит не только от стойкости самого бетона, а от его способности длительно защищать поверхность стальной арматуры от коррозии.

Для таких целей было предложено использовать модифицирующие добавки, включающие фенольную смолу, силикатную составляющую (жидкое стекло) и соли натрия. Добавку готовили следующим образом. В емкость заливали отмеренное количество воды, затем вливали жидкое стекло и хорошо размешивали, затем всыпали щелочь и перемешивали до полного растворения гранул щелочи. В полученный раствор при непрерывном перемешивании небольшими порциями вливали фенолоформальдегидную смолу и тщательно перемешивали.

На основании проведенных исследований был выбран состав для дальнейших практических исследований, мас. %: водорастворимая фенолоформальдегидная смола – 10, жидкое стекло – 40, вода – 45, гидроксид натрия – 5.

Готовую добавку к бетону вводили в количестве 1,0 мас. %, 2,0 мас. % и 3,0 мас. % в бетон класса $C_{25/30}$ при следующем соотношении компонентов, мас. %: цемент М500 – 19,83, песок – 18,58, щебень фракции 5-20 мм – 51,67, вода – 9,92. Бетонную смесь перемешивали в мешалке и выгружали в формы для изготовления образцов размером 100×100×100 мм. Образцы набирали

прочность в течение 7 и 28 суток при температуре 20 ± 2 °С. Испытания образцов на сжатие проводили в соответствии с ГОСТ 10180-2012 п. 7.2 при температуре 21,2–21,9 °С и влажности 55 %.

Проведенные эксперименты показали, что разработанная добавка при ее введении в цементное связующее приводит к увеличению прочности получаемого бетона на 10–15 %. В особенности это характерно для состава в количестве 3,0 мас. %, который способствует не только ускорению процесса структурообразования в материале, но и формированию стабильности его прочностных свойств. Полученные бетоны характеризуются не только более высокой механической прочностью, но и стойкостью к воздействию неблагоприятных атмосферных факторов.

Разработанная фенольно-силикатная добавка обладает выраженным антикоррозионным действием по отношению к стальной арматуре в железобетонных конструкциях, что объясняется пассивирующим действием фенольно-силикатных соединений по отношению к стали и образованием на поверхности металла защитных ферросиликатных покрытий.

Нанесение полученного состава на арматуру, испытание ее в течение 6 месяцев в условиях повышенной влажности (более 80 %) показало, что на поверхности не проявляется коррозионных проявлений.

Таким образом, предложенную фенольно-силикатную добавку можно использовать на практике, – вводить в состав бетона на стадии его изготовления и предварительно обрабатывать стальную арматуру перед закладкой в бетон.

СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ЯЗЫК, РЕЧЬ, ТЕКСТ. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА *НЕЖНОСТЬ* В ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА

Аскерова Д. С. (ФБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», Глазов)

Научный руководитель – Я. А. Чиговская-Назарова, канд. филол. наук, доцент

Одним из современных и актуальных направлений современного языкознания является когнитивная лингвистика. В рамках этих дисциплин язык изучается как культурный код нации, средство познания мира, а не только как инструмент коммуникации. Центральным понятием в такого рода исследованиях становится концепт как мыслительное образование, отражающее особенности мировосприятия человека, его культурный опыт. В данной исследовательской работе в качестве показателя авторского мировоззрения С. А. Есенина мы рассмотрим концепт «нежность» и его лексическое представление в произведениях поэта.

В своем исследовании мы опираемся на определение, представленное в работах ученых воронежской школы: З. Д. Поповой, И. А. Стернина, С. Г. Воркачева, В. И. Карасика и др. Вслед за этими учеными мы понимаем концепт как *«дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету»* [1, с. 24].

Первый этап анализа – подробное описание концепта «нежность» по данным лексикографических словарей и Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Этот анализ позволил нам определить когнитивные признаки концепта, уточнить актуальность и смысловой объем когнитивных признаков, выделенных ранее, а также определить лексическое и семантическое наполнение ядра и периферии концепта.

1. Внутренняя форма слова *нежность* «радость, удовольствие» сохраняется в его производных и в восприятии данного чувства. Нежность – положительное чувство, которое приносит удовольствие, часто сопровождает чувство любви.

2. Основными словами-репрезентантами концепта *нежность* являются прилагательное *нежный* и существительное *нежность*.

3. Основные когнитивные признаки, представленные в русской культуре: КП «Выражение любви, заботы, ласки»; КП «Отношения между близкими людьми и родственниками»; КП «Чувство,

присущее женщине»; КП «Приятный для восприятия, негрубый»; КП «Хрупкий, требующий заботы, внимания»; КП «Присущий юному возрасту».

Второй этап исследования – анализ репрезентации данного концепта в произведениях поэта XX века С. А. Есенина. Для концептуального анализа нами были изучены стихотворения поэта на протяжении всего периода его творчества, в сборниках «Радуница», «Стихи скандалиста», «Москва кабацкая», «Любовь хулигана», «Персидские мотивы», маленькие поэмы [2].

На основе анализа произведений, мы можем выделить основные тематические группы (далее – ТГ) лексики, репрезентирующие концепт «нежность» в поэзии С. А. Есенина, а также составляющие их лексико-семантические группы (далее – ЛСГ). По результатам анализа мы можем выделить следующие тематические группы лексики, в которых реализуется концепт «Нежность» лирики С. А. Есенина: 1. ТГ «Родина»; 2. ТГ «Отчий дом»; 3. ТГ «Мать»; 4. ТГ «Юность»; 5. ТГ «Женщина».

В данных тематических группах выделяются общие черты. Во-первых, нежное отношение к родине, отчужденности, матери, женщине, юности подчеркивается схожими эпитетами: «родной», «милый», «нежный», «любимый». Во-вторых, автор подчеркивает старость, бедность, неприглядность в тематических группах «Родина», «Отчий дом», «Мать», однако это лишь укрепляет его нежные чувства. В-третьих, С. Есенину важно чувство единения, духовной близости с объектами любви, что подчеркивает использование местоимений «моя», «твоя». В-четвертых, практически во всех ТГ чувству нежности сопутствует ЛСГ «утрата» (ушедшая юность, покинутый отчий дом, тоска по родине, нелюбовь любимой). Большое значение в каждой ТГ играет ЛСГ «цвет»: оттенки синего, голубого, розового, золотого выражают нежность поэта ко всем объектам его чувств.

Кроме этого, большое внимание поэт уделяет деталям. Большую роль в ТГ «Отчий дом» играют лексемы со значением запаха, домашних животных, деревьев. В ТГ «Женщина» автор большое значение придает лексемам со значением внешней красоты. Наиболее объемно представлена ЛСГ «глаза» и ЛСГ «внешность».

Не менее важна для поэта ЛСГ «песня», включающая и названия музыкальных инструментов, которая служит выразителем его чувств к окружающему миру и показателем его внутренних чувств.

Литература

1. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.
2. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений в одном томе / С. А. Есенин. – М. : «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2014. – 719 с.

ДИАЛЕКТИЗМЫ И ПРОСТОРЕЧИЯ В ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ПОСТОЯЛЫЙ ДВОР»

Астапович А. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Вопрос о разграничении и систематизации употребляемых писателем диалектизмов и просторечных слов, несмотря на имеющиеся публикации по данной проблеме, не изучен достаточно полно. Существует необходимость специального исследования повести И.С. Тургенева «Постоялый двор», которая с этой точки зрения не изучалась. Этим обуславливается актуальность нашего исследования.

Цель исследования – систематизация и анализ использованных Тургеневым диалектизмов и просторечных слов в повести «Постоялый двор».

Методы исследования: наблюдение, сравнение (сопоставление помет слов в различных словарях), частично использован статистический метод при подсчете выявленных языковых единиц.

Интерес к истории и национальному возрождению, крестьянскому миру как истоку нации ставит перед лингвистами задачи изучения национального характера, реализуемого через язык.

Исходя из этого, повесть И. С. Тургенева «Постоялый двор» можно рассматривать как источник изучения различных форм национального языка второй половины XIX в. Писатель передал образ жизни народа, используя особенности языка представителей различных слоев общества, в котором отражаются, наряду с другими, элементы просторечия и диалектная речь.

На основе анализа собранного языкового материала мы пришли к выводу, что в повести преобладает просторечная лексика, т. е. внелитературная лексика, широко известная в различных социальных слоях. При этом в повести имеют место и примеры грубого просторечия, т. е. автор обращается также к сниженной экспрессивной лексике.

Несмотря на то, что просторечие не имеет собственных признаков автономного набора фонетических, морфологических и синтаксических показателей, мы все же рассмотрели некоторые

просторечные слова на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях. Здесь наибольшую группу представляют фонетические просторечия (*страм, километр, колидор*), в которых наблюдаются многочисленные фонетические отступления от норм литературного языка. Многочисленные группы образуют просторечия на морфологическом (*туфель, с людьми, без пальта*) и лексическом уровнях (*подстамент, железный – металлический, мясо – говядина, тюремщик – заключенный*). Наибольшее количество просторечных отступлений обнаруживается на синтаксическом уровне (*интересоваться об политике, достигать до цели, ничем не нуждалось*).

В повести просторечной лексике количественно уступает лексика диалектная (1), которая представлена в повести в меньшей степени.

Нами подробно рассмотрены типы лексических диалектизм. Наиболее продуктивными здесь являются собственно-лексические диалектизмы (слова, корни которых неизвестны литературному языку): *кóчет – петух, козюля – змея, бедáха – бедняга*. Небольшие группы составляют этнографические (*панéва – разновидность юбки, туéс – сосуд из бересты, барíло – бочонок*), лексико-словообразовательные (*пету́н – петух, бедáха – бедняга, верхонóм – верхом*) и семантические диалектизмы (*«худой» – плохой, «погода» – ненастье*).

Результаты исследования могут быть использованы при изучении диалектизм и просторечий в художественном тексте, а также при изучении художественного стиля И. С. Тургенева.

Литература

1. Стилистика художественной литературы : [сб. ст.] / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. Н. Кожина. – М. : Наука, 1982. – 217 с.

2. Тургенев, И. С. Постоялый двор / И. С. Тургенев // Собрание сочинений : в 12 т.; редкол.: М. П. Алексеев, Г. А. Бялый. – М. : Худож. лит., 1977. – Т. 5 : Повести и рассказы, 1844–1853. – С. 263–308.

ИГРОВЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Бабенкова М. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Л. В. Колобова, д-р пед. наук, профессор

Первым этапом работы с новым материалом в процессе формирования лексико-грамматических навыков является презентация и первичная автоматизация лексико-грамматического материала.

1. «Вчера я и мой друг...» (Hier, moi et mon ami...) Цель: первичная автоматизация лексических единиц по теме «L'amitié», закрепление знаний по теме Le passé composé.

Описание: в процессе данной игры детям при изучении новой лексики, предлагается рассказать о том, что они делали со своими друзьями вчера, обращая внимание на то, что «вчера» (hier) – это маркер прошедшего законченного времени Le passé composé. Каждый ученик записывает несколько предложений с глаголами (aider, jouer, remercier, recevoir, prendre, aimer, être ami, rire, s'amuser, supporter), затем читает их вслух. Услышав глагол, употребленный в Le passé composé (m'a aidé) хлопают в ладоши. Такая игра помогает ученикам распознавать незнакомую лексику в потоке речи и запомнить ее звучание для упрощения работы на третьем этапе.

На втором этапе работы с лексико-грамматическим материалом, игры направлены на тренировку и формирование навыков. На этом этапе игры представляются в подстановочном и трансформационном формате. На данном этапе очень распространены подсказки, которые учитель предоставляет ученикам в форме выбора ответа из нескольких предложенных вариантов. Благодаря таким играм, школьники могут научиться изменять компоненты предложения и преобразовывать грамматические явления.

2. «Найди глаголы» (Trouve les verbes). Цель: тренировка грамматического явления L'imparfait и закрепление пройденной лексики по теме «Ma famille».

Описание: Играют две команды. Каждая команда получает карточки, на которых написаны все формы глагола в простом незаконченном времени L'imparfait. Команды должны найти все шесть форм глагола, перевод к нему и распределить глагол в таблице по числам и лицам. За каждую форму глагола, правильно произнесенную, переведенную и корректно поставленную команда получает балл. Предлагаемая лексика по теме «La famille»: habiter, épouser, donner naissance, se fiancer. Например, habitait, habitais, habitais, habitiez, habitions, habitaient, habiter. На данном этапе проведения игр важно помнить, что ученик на стадии отработки лексико-грамматического материала должен следовать примерам и клише, так как данный этап является достаточно сложным для ученика.

На заключительном этапе формирования лексико-грамматических навыков используются игры, направленные на применение изученного материала в практической части и выход в речь. Заключительный этап показывает, насколько успешно ученики усвоили новый материал, могут ли они применять его в речи и какие ошибки были допущены при отработке материала. На третьем этапе работы чаще всего предусмотрены игры, носящие творческий характер, раскрывающие

способности детей и их воображение. Игры охотно воспринимаются учениками, так как они довольно активные и разнообразные. Школьники воспроизводят иноязычную речь в известных для них клише и диалогах, что делает рабочую обстановку привлекательной

3. «Пойдем в кино» (Allons au cinéma!) Цель: ввести в речевую деятельность изученную лексику по теме «Le cinéma» и закрепить знания грамматического материала Le présent.

Описание: в ходе игры: обучающимся нужно рассказать, какие жанры фильмов они предпочитают смотреть, и поместить свои ответы в подготовленную таблицу, затем задание усложняется, учащиеся проводят так называемый опрос у своего друга или соседа по парте и с помощью таблицы рассказывает о предпочтениях своего друга. После проведенного опроса ученик выходит к доске и представляет свое исследование: Mon ami aime les comédies, il les regarde chaque jour, mais en même temps, il aime aussi les horreurs, il les regarde souvent.

Следует отметить, что использование игровых приемов в изучении иностранного языка является более эффективным, чем традиционные приемы обучения. Однако мы согласны с мнением Смирновой Д.В., которая отмечает необходимость учета функций игры: «Если игры используются только как средство увеселения, развлечения, разрядки, отдыха, то польза от них минимальна» [1, с. 346]

Вслед за Колобовой Л. В. мы считаем, что если учитель хочет, чтобы его урок с применением игры был максимально эффективным, необходимо продумать материал так, чтобы игра помогла обучающимся лучше усвоить материал, способствовала стимулированию к изучению иностранного языка, создавала благоприятную психологическую атмосферу. [2]

Литература

1. Смирнова, Д. В. Игровые приемы обучения письменной речи на уроках французского языка / Д. В. Смирнова // Студенческая наука и XXI век., 2017. – № 14. – С. 346–349.

2. Колобова, Л. В. Игра на уроке французского языка / Л. В. Колобова // Вестник Оренбургского Государственного Педагогического Университета, 2011. – №. 2. – С. 114-119.

БИЛИНГВИЗМ – КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ

Баграшова М. М. (ФБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», Глазов)

Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Язык – один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. За каждым языком – культура этноса, оригинальное видение мира, которые хранит язык. Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем, развитие речи детей протекает в условиях билингвизма.

На земном шаре осталось мало мест, где население сталкивается за свою жизнь всего лишь с одним – своим родным языком, хотя бы потому, что средства массовой информации, и прежде всего телевидение, проникают повсюду, а вместе с ними и целые потоки иноязычной информации. Большинство людей путешествует, мигрирует, пытается приспособиться к новой обстановке. Иностранные языки – а зачастую их несколько – входят во многих странах, как известно, даже в школьный минимум. Часто язык образования в том или ином государстве отличается от родного языка учащихся. Без знания другого или других языков в той или иной степени теперь не обойтись. Авторитетный лингвист Е. Ю. Протасова считает, что сегодня правильнее уже говорить о мультилингвизме (многоязычии), а не о двуязычии современного общества.

Наиболее характерным типом двуязычия в России является национально-русский язык, который усваивается при непосредственном общении людей разных национальностей с русскоязычным населением. Поэтому особо остро встает вопрос обучения детей – мигрантов и не русскоязычных детей, представителей других национальностей РФ, русскому языку как неродному или иностранному. Также в настоящее время границы дальнего зарубежья стали открыты для многих граждан России, и иностранный язык все больше и больше внедряется в нашу жизнь. На улицах мы видим вывески, рекламу на иностранных языках. Многие жители России выезжают за рубеж на постоянное местожительство, на работу или на отдых. Поэтому в последние годы становится все более популярным изучение иностранных языков в дошкольном возрасте.

Общемировая тенденция становления многоязычия в условиях России развивается в двух направлениях: внутреннем и внешнем. В первом случае речь идет о необходимости малочисленных народов изучить язык своей страны (русский), каковым является язык «титულიной» нации, для того, чтобы иметь возможность в полной мере реализовать свои гражданские права в рамках своего государства. Во втором случае имеется в виду стремление образованной части россиян к интеграции в мировую систему информационных, социальных и иных взаимоотношений, приобщение

к ценностям мирового культурного наследия посредством изучения иностранных языков (английского, французского, немецкого, испанского, итальянского и т. д.).

Особенность языковой картины мира билингва такова. Когда билингвы контактируют друг с другом, они могут смешивать языки. Для каждого типа коммуникации выбирается какой-то один из них, а элементы второго добавляются при необходимости. Существуют разные способы таких вкраплений – например, переключение, когда фраза или целое предложение проговаривается на другом языке, а затем собеседник возвращается к исходному, или заимствование слов с их последующей морфологической и фонетической адаптацией. Так, удмурт-билингв может сказать собеседнику: «Тон туннэ мыниськод – а вечере?» («Ты сегодня идешь на вечер?»). Здесь русское существительное «вечер» склоняется подобно существительным удмуртского языка. В разговорной речи удмуртов часто встречаются русские заимствования, причем они маскируются в потоке речи. Например, «Ойдолэ гулятьтоме» (Пойдемте, погуляем), глагол «гулять» прибавляет морфемы удмуртского глагола.

Билингвы заимствуют слова и значения по вполне определенной причине: им требуются фразы из той сферы жизни, в которой они привыкли общаться. Переехавшие в другую страну нередко оказываются в ситуации, когда им нужно говорить о новых реалиях и опыте на родном языке. Чаще всего в нем просто нет необходимого лексикона, поэтому и случаются заимствования: знакомые иностранные слова легче вставить в поток речи, чем мучительно подбирать не самые точные эквиваленты. Очень часто дети используют в удмуртской речи названия животных с русского языка. Эти слова им более близки, так как они слышат в телепередачах, при изучении школьных предметов в речи учителя или в тексте учебника, тогда как на родном удмуртском языке многие слова в данной тематике не используются.

Несмотря на то, что двуязычие распространено в самых разных странах, у людей, как правило, складываются одни и те же ложные представления о нем.

Крайне популярен миф, что билингвы владеют обоими языками одинаково хорошо. В реальности же они учат их для разных целей и используют в разных сферах жизни. Часто при переезде в другую страну в детстве ребенок в общении с родственниками продолжает говорить на родном языке, но вынужден быстро усваивать и второй, местный, чтобы не изолироваться от школьного коллектива. Нередко один из языков начинает доминировать или становится основным в конкретные моменты жизни. Действия, связанные с базовыми навыками: счет, запоминание телефонных номеров и даже чтение молитвы – обычно производятся с использованием только одного языка. Выполнение арифметических операций на другом языке может занять существенно больше времени.

Знание языков способствует развитию гибкости мышления, внимания и более четкому пониманию разницы культур. Билингвы – удмурты сдают ЕГЭ по русскому языку не хуже русских, а в некоторых случаях и лучше.

Психологи Эллен Биалисток и Мишель Мартин Ри также заметили улучшение когнитивных способностей. В своей работе, в которой они изучали детей дошкольного возраста, исследователи пришли к выводу, что билингвы превосходят монолингвов в выполнении заданий со смешанной визуальной и вербальной информацией. Их способности развиваются активнее, когда мозг запускает высшие когнитивные процессы для решения задач, развития памяти и мыслительной деятельности.

Несмотря на все преимущества в когнитивном развитии и большую вовлеченность билингвов в жизнь двух и более культур, многие из них предпочитают не распространяться о своем двуязычии. Они стесняются ограниченного словаря или акцента в речи, ведь сложившееся мнение о совершенном владении языками сложно разрушить. Билингвы – особенные люди: их поведение порой очень специфично, и они иногда похожи на чудаков с несколькими очками на носу, но каждые из них позволяют им взглянуть на мир несколько иначе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

Битерева Л. Л. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Люкина, канд. филол. наук, доцент

Одним из интереснейших разделов в языкознании является фразеология – наука, которая изучает устойчивые сочетания, крылатые выражения. Фразеология (от греч. *phrases* – оборот речи, *logos* – слово, учение). Фразеологизмы – это содержание народной мудрости, многие из них существуют в языке десятки и сотни лет, они являются украшением речи, их образность и народность легко воспринимается в родной речи.

В школьном курсе удмуртского языка особое место занимает изучение такого раздела науки о языке, как фразеология. Ознакомление с ней предполагает познание основных свойств изучаемых

языковых единиц, их языковых особенностей и функционирования в речи, фразеологического богатства удмуртского языка.

Без сомнения, организация и введение в учебный процесс фразеологизмов на родном (удмуртском) языке способствует развитию навыков говорения, а также культуре общения. Культурное содержание фразеологизмов становится одним из главных компонентов образовательного процесса, потому что с их помощью можно сформировать как лексическую, коммуникативную, так и социокультурную компетенции.

Удмуртский язык за всю свою историю существования накопил большое количество выражений, в которых люди нашли отражение истории, своеобразие его культуры и быта. На основе таких явлений возник особый слой языка – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение.

По мнению А. В. Егорова, «*Во фразеологии как в сокровищнице языка находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Фразеологизмы часто носят ярко выраженный национальный характер, в некоторых из них сохраняются архаичные элементы*» [1, с. 6].

По нашему мнению, фразеологизмы – это именно тот материал, который можно включать в образовательный процесс удмуртского языка. Практика показывает, что фразеология как языковая категория находит применение в процессе обучения удмуртскому языку. Итак, какие же принципы при составлении упражнений с применением в них фразеологизмов учитывались нами: допустимость фразеологического материала для понимания обучающимися того или иного класса; соотнесение фразеологического материала с темой урока [2].

Например, для отработки темы спряжения глагола можно использовать следующие фразеологизмы:

Ас гозыдэ пуныны (I спр.) – вить свою веревку (гнуть свое).

Атасэн атас уг тупало (II спр.) – петух с петухом не живут в согласии.

Вень йылын кадь пукыны (I спр.) – сидеть как на иголках.

Машина кадь ужаны (II спр.) – работать как машина.

Бискыли карыны (I спр.) – сделать коржик (считать за гостинец).

Кисьпинь кельтыны (I спр.) – в берде зуб проглядеть (обделить кого-нибудь).

Упражнения с фразеологизмами можно будет использовать на всех этапах обучения детей удмуртскому языку. Их можно включать во время отработки таких грамматических конструкций, как имя числительное, спряжение глаголов, местоимений, частиц и др. Они помогут в отработке и совершенствовании произносительной стороны речи.

Разнообразие упражнений с фразеологизмами способствует повышению мотивации, включенности в работу каждого обучающегося, расширяет кругозор, формирует выразительность речи, развивает творческую инициативу обучающихся.

Литература

1. Егоров, А. В. Удмуртская соматическая фразеология (в сопоставлении с венгерской): монография / А. В. Егоров. – Екатеринбург – Ижевск: УрО РАН, 2011. – 200 с.

2. Фразеологизмы и их использование на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologizmy-i-ih-ispolzovanie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole> . – Дата доступа: 01.02.2019.

ИНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОР КАК ФЕНОМЕН МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бузмаков С. Б. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – С. С. Маратканова, канд. филол. наук, доцент

Как мы знаем, между устным народным творчеством и Интернет-фольклором, в традиции изучения последнего явления прослеживается связь. Она выражается в том, что многие жанры устного народного творчества (сказки, былички, анекдоты и др.) используются как шаблон для создания новых произведений, часто осовремененных (анекдотов и профессионального фольклора программистов). Также мы можем увидеть тенденцию к проникновению в сеть Интернет городского фольклора через рядового пользователя. Следует отметить, что часто фольклор в Интернете архивируется, а не бытует в традиционном понимании. Эта ситуация обусловливается спецификой сети Интернет и ее эксплуатацией среднестатистическим пользователем. Важно различать Интернет-фольклор и фольклор в Интернете. Если с устным народным творчеством в сети Интернет (городским фольклором, традиционными сказками и др.) можно разобраться, то с Интернет-фольклором все сложнее. Это связано с тем, что само понятие Интернет-фольклор на данный момент не атрибутировано. Мы не сможем найти исчерпывающего определения, с которым согласились бы абсолютно все исследователи. Исходя из обобщения определений, данных ими, мы

можем выявить следующее: Интернет-фольклор – это народное творчество мультимедийного характера в сети Интернет. Он изучается на протяжении сорока лет. Отечественная практика осмысления этого феномена отражена в двух сборниках исследований: «Folk-art-net: новые горизонты творчества. От традиции – к виртуальности» и «Интернет и фольклор», содержание которых рецензировалось Д. В. Громовым [1, с. 2]. Достаточно подробное и фундаментальное обобщение литературы по сетевому фольклору, сделанное М. Д. Алексеевским [2, с. 2], дает представление о практических всех проблемах изучения Интернет-фольклора, перспективах развития данного явления. Очевидна необходимость создания общепринятой базы текстов, прослеживается отсутствие методологии собирания произведений, и к тому же многие исследования, посвященные Интернет-фольклору, нуждаются в переосмыслении с разных точек зрения.

При изучении Интернет-фольклора в рамках фольклорной практики мы обратили внимание на такую крауд-форму, как Википедия, взяв за основу тезис У. Вестермана о Википедии как иллюстрации фольклорных процессов [3, с. 2]. Необходимо указать на достаточно самобытный по своему содержанию клон Википедии портал Lurkmore. Портал позиционируется как справочник Интернет-мемов, а его пользователи свои статьи называют «культурными явлениями», «мемами» и «фольклором». Мы можем видеть выработанный ими особый сленг, «язык Луркоморья», он же луркояз, Lm-сленг («люто, бешено»; «толстый винрарнейший форсед мем» и др.), разнообразие статей, создающихся комьюнити данного портала. Также можно отметить актуальный на момент появления его в сети интернет-мем в различных вариациях как текстовых, так и иллюстративных с текстом цитаты. Например, «чем сильнее будут ваши репрессии, тем яростнее будут наши картинки». Нельзя не заметить острую иронию и жесткий сарказм, присущие подобным интернет-мемам. Данную особенность отмечал Дж.Дорст в своей концепции «народного отношения к событиям» [4, с. 2]. Следует отметить и коммерческие предпосылки развития сетевого фольклора, который может рассматриваться индикатором интереса пользователей сети Интернет, рассматривающих его как источник креативных идей для создания монетизируемого контента.

Таким образом, мы можем говорить об Интернет-фольклоре как о развивающемся явлении. Результаты анализа многолетней традиции изучения этого феномена, попыток систематизировать исследовательский материал явственно демонстрируют тенденцию роста интереса к проблеме специфики Интернет-фольклора и со стороны представителей научного сообщества, и в среде рядовых пользователей, что подтверждает право фольклора на вторую жизнь в новых социально-культурных условиях и обусловленных ими специфических формах коммуникации.

Литература

1. Громов, Д. В. Ощупывая Интернет /Д. В. Громов. – Антропологический форум. – 2011. – № 14. – С. 317–325.
2. Алексеевский, М. Д. Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (Современная фольклористика и виртуальная реальность) // От конгресса к конгрессу: Навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора. – 2010. – С. 151–166.
3. Westerman, W. Epistemology, the Sociology of Knowledge, and the Wikipedia Userbox Controversy (англ.) // T. J. Blank ed. Folklore and the Internet: Vernacular Expression in a Digital World. Logan: Utah State University Press. – 2009. – С. 123–158.
4. Dorst, John. Tags and Burners, Cycles and Networks: Folklore in the Telegraphic Age // Journal of Folklore Research. – 1990. – № 27. – С. 179–190.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ

А. И. КУПРИНА «ПОЕДИНОК»

Бузмакова С. Г. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. Р. Касимова, канд. филол. наук

Эмоциональная сфера является важнейшей в жизнедеятельности человека. Художественный текст, в первую очередь, соотносится с миром эмоций и чувств. Эмоции героев отражают их внутренний мир в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами. В. И. Шаховский говорил: «Вся художественная литература является депозитарием эмоций: она описывает эмоциональные категориальные ситуации, вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, способы, средства и пути коммуникаций эмоций, в ней запечатлен эмоциональный видовой и индивидуальный опыт человека, способы его эмоционального рефлексирования» [1, с. 188].

«Поединок» – повесть Александра Ивановича Куприна, опубликованная в 1905 году. Герои повести живут разнообразной и сложной в эмоциональном отношении жизнью. Эмоции пронизывают каждое действие, каждый коммуникативный акт, все виды взаимоотношений героев.

Закономерным для стиля А. И. Куприна в отображении внутренних переживаний героев явилось использование следующей языковой модели: «выразитель эмоции» (часть тела человека или орган), а затем обозначается испытываемая эмоция: «Он улыбнулся, и казалось, что его белые

стиснутые зубы бросили отраженный свет на весь низ его лица и на маленькие черные, холеные усы...» [2, с. 146]. «Ромашов, который до сих пор молчал, вдруг краснея от замешательства, без надобности поправляя очки и откашливаясь, вмешался в разговор» [2, с. 150].

Следует отметить, что лексика, составляющая эмоциональную часть романа, богата частеречным составом: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, междометия. Куприн пишет о «*яростной вежливости*» [1, с. 254] капитана Сливы, его слух улавливает «*круглый голос*» [2, с. 308] генерала, а музыка звучит «*огненным торжеством*» [2, с. 307].

В тексте встречаются фразеологические междометия, которые служат для выражения различных чувств, эмоций, волевых побуждений лица. Более или менее строго их можно распределить по нескольким основным семантическим группам:

1. Междометные фразеологизмы, выражающие различные эмоции говорящего: «Убирайся к черту! – визгливо закричал на него Ромашов...» [2, с. 328].

2. Междометные фразеологизмы, выражающие различные волеизлияния говорящего: «– Черта с два. Подите, объясните сами» [2, с. 146].

3. Междометные фразеологизмы, выражающие различные приветствия при встрече или расставании: «– Здравия желаем, ваш о-о-о!» [2, с. 155].

4. Междометные фразеологизмы, выражающие различные просьбы или представляющие собой формулы приглашения: «–Позвольте, господа... разделить компанию» [2, с. 351].

С точки зрения стилистической принадлежности лексики, слова в большинстве своем общеупотребительные, нейтральные. Куприн в совершенстве знает просторечный язык солдатской массы, передает все его неправильности: и фонетические («ходить», «кажын»), и лексические (повторы «ходить, ходить»), и морфологические (междометие «ну»), частица «что ли», употребление «когда» вместо «когда-нибудь»), а также неправильность в построении фразы («заходи когда»)

В результате проведенного исследования было выявлено, что в повести А. И. Куприна «Поединок» эмотивная лексика служит для раскрытия образов персонажей и отображения их внутреннего мира, а также испытываемых эмоций. На протяжении всего повествования автор использует разнообразие лексических средств, что позволяет создать необходимый эмоциональный фон, передать сложный мир чувств, настроений, стремлений героев повести.

Литература

1. Шаховский, В. И Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЛКИ, 2008. – 208 с.
2. Куприн, А. И. Поединок: Повести. Рассказы. Статьи // А. И. Куприн. – М.: Эксмо, 2007. – 640 с.

НЕКОТОРЫЕ ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОВОРА ЖИТЕЛЕЙ ДЕРЕВНИ НОВОЕЛОВО ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Гуляева В. С. (ФГБОУ ВО ГПИИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Люкина, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время, когда диалекты постепенно уходят из нашей речи под влиянием литературного языка, особенно важным встает вопрос о важности изучения диалектной лексики.

Диалектные слова – слова, употребляемые жителями той или иной местности. Эти слова знают в определенной области, районе, деревне.

Диалекты относятся к народному типу речевой культуры. В этом типе ярко отражается национальное мировосприятие, так называемая картина мира. Изучение диалектов необходимо для сохранения народных языковых традиций.

Удмуртский литературный язык формировался на пересечении различных диалектов и в результате их качественной концентрации.

Удмуртский язык делится на три наречия – северное, южное и бесермянское, принято также выделять «срединные говоры». Северное наречие, охватывающее северные районы Удмуртии и некоторые районы Кировской области, подразделяется на верхнечепецкий, среднечепецкий и нижнечепецкий диалекты. Наречия и диалекты отличаются друг от друга рядом фонетических, лексических свойств. Северное наречие подверглось сильному влиянию русского языка.

Деревня Новоелово-удмуртская деревня Юкаменского района. Местная форма названия деревни Пискор. Ойконим Пискор мог образоваться от удмуртских **пис** 1. полено; **кор** бревно. Буквально: **пискор**-обрубок бревна, срубленное дерево. Топоним Елово не имеет в удмуртском языке никаких аналогов – скорее всего, это от русского ель+ суффиксы-ов-о= Елово.

Д. Новоелово расположена на горе. Грачинит с Ярским районом, Кировской областью.

На данный момент в деревне проживает 241 житель, среди них 95 % – удмурты, 3 % – бесермяне, 2 % – русские.

В удмуртском говоре функционируют 7 гласных фонем: *и, ы, у, э, ё, о, а*, которые полностью совпадают с вокалической системой удмуртского литературного языка. В подговоре старшего

поколения бесермян можно встретить еще два гласных звука: слегка продвинутый вперед вариант фонемы *у*, встречающийся в составе с палатальными и неогубленной гласной заднего ряда среднего подъема, вариант фонемы *ы*, не свойственные литературному языку [1, с. 41].

В говоре д. Новоелово эти фонемы уже звучат не так ярко, утратив свое прежнее состояние. Встречаются только в речи старшего поколения: *ус'тънь* 'открыть', *узънь* 'спать' и др. Также зафиксирован гласный *ъ* (северноудмуртский вариант фонемы *ы*): *укбыгатис'къ* 'не могу', *шулдър* 'весело', *пъдън* 'пешком', *къмми* 'замерз' и др. Слова с данными гласными встречаются довольно редко, т. к. под влиянием удмуртского говора функционирование этих гласных сужается.

Часть общеудмуртской лексики имеет в северных диалектах иное значение, чем в южноудмуртских диалектах, например: *выж-мост* 'пол', *алданы-потерять* 'обмануть, соврать', *зѳк-большой* 'толстый', *мадыны-петь* 'рассказывать', *тышкаськыны-драться* 'ругаться' и др.

В рассматриваемом говоре в непервом слого слова вместо литературной фонемы *и* может употребляться *ы*: *тырыс'ко* 'лит.тырысько' 'складываю', *кошкыс'ко* 'лит. кошкисько' 'ухожу', *дышеты"* 'лит. дышетись' 'учитель'.

Чаще данное явление встречается в причастиях и глаголах 1 лица настоящего времени на *-ысь*, литературный *-ись (-ийсь)* [2, с. 60].

В говоре жителей д. Новоелово, как и в среднечепецком диалекте, наблюдается выпадение конечного гласного предшествующего слова. Явление элизии зафиксировано в некоторых местоименных и наречных словах: *таз'ик* 'ср. тазыик' 'так же', *тин' та* 'ср. тѳни та' 'вот этот', *тин' со* 'ср. тѳни со' 'вот тот', *корказ'* 'ср. корка азъ' 'сени', *тин'оз* 'тин' 'вот так вот'.

Таким образом, учащиеся, изучая диалектные слова, обогащают свой словарный запас, узнают новые слова. Изучение диалектной лексики в школе необходимо, так как диалектология имеет большое значение для истории языка. Также знание диалектов важно для понимания многих произведений художественной литературы. Преподаватель должен научить учащихся правильно писать, развить у них культуру устной и письменной речи, а для этого они должны знать диалектную лексику.

Литература

1. Карпова, Л. Л. Лексика северного наречия удмуртского языка : среднечепецкий диалект / Л. Л. Карпова. – Ижевск, УИИЯЛУрО РАН, 2013. – 600 с.
2. Карпова, Л. Л. Среднечепецкий диалект удмуртского языка: образцы речи / Л. Л. Карпова. – Ижевск, УИИЯЛУрО РАН, 2005. – 581 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гулянова Д. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель – Г. Х. Агапова, ст. преподаватель

Выразительное чтение в школе – не только искусство воспроизведения художественного текста, но и предмет обучения детей этому искусству. Воспроизведение художественного текста в классе связано с необходимостью учета возрастных особенностей, подростков, высокой степени их активности, чувствительности, эмоциональной возбудимости, создающих «самые благоприятные условия для занятий выразительным чтением».

Выразительное чтение пронизывает всю деятельность и учителя, и ученика в процессе изучения литературы.

Исследовав данную тему, мы выяснили, что во время организации работы по выразительному чтению на уроках учитель заботится о создании условий, наиболее благоприятствующих формированию личности каждого ученика, формированию его взглядов, моральных устоев, эстетических вкусов.

Также мы установили несколько принципов педагогических требований базирующихся обучение выразительному чтению в школе:

1. Выразительное чтение, является творческим процессом, включает в себя элементы поиска, находок и открытия. Те учителя, которые не принимают этого исходного положения, пытаются навязывать ученикам готовые интонации. Они формально относятся к прослушиваниям грамзаписей и вообще пускают работу по выразительному чтению на самотек.

2. Для организации обучения выразительному чтению необходимо учитывать реальные возможности детей. Необходимо выявить наличие у них задатков, которые требуются самим искусством выразительного чтения, постоянно учитывать, к какому из трех типов, согласно классификации академика Павлова, относится каждый учащийся.

3. Обучение выразительному чтению требует создания в классе психологического настроения, способствующего умственному и чувствительному восприятию учениками произведения. Этот настрой создается и вступительным словом учителя и его комментариями, и образцовым чтением текста; он должен поддерживаться и в процессе обучения, в процессе повторных чтений.

4. Обучая выразительному чтению, целесообразно использовать грамзаписи. Предварительно готовясь к их анализу и установив на каком этапе работы с текстом, с какой целью можно воспользоваться той или иной из них.

5. Большая часть работы по технике и логике чтения должна проводиться на уроках языка. На уроках литературы главное внимание сосредоточивается на эмоционально-образной выразительности. Это не означает, что на уроках языка исключается образность и эмоциональность, а на занятиях по литературе – вопросы логики и техники речи.

Опытно-экспериментальная работа по данной теме показала, что не возможно выработать абсолютно четкую систему работы по выразительному чтению, нет точных определений, какими навыками должен обладать ребенок в каждом классе. Этому мешает прежде всего разнородный ученический состав классов, комплектуемых без учета наклонностей, способностей, интересов детей.

Процесс обучения выразительному чтению сложен и многообразен. Но ход урока, на котором дети обучаются этому искусству, можно представить по довольно простой схеме: вводная беседа или вводные слова учителя; образцовое чтение; чтение учениками текста про себя; коллективное членение текста на части, звенья, периоды; повторное прослушивание всего текста; начитывание всего текста [1, с. 67].

Таким образом, изучив данную тему, можно сказать, что выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи, помогает лучше, эффективнее воздействовать на собеседника. Она позволяет детям ярче проявить себя в разных видах деятельности, и прежде всего, в игровой и художественной. В начальной школе все обучение строится через уроки чтения. Если ребенок овладеет техникой чтения, устной и письменной речью, если он полюбит уроки чтения, то он хорошо будет усваивать остальной программный материал.

Литература

1. Агапова, Г. Х. Особенности организации самостоятельной работы младшего школьника при обучении русскому языку / Г. Х. Агапова, В. А. Хопренинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 1–5.

БЕЛАРУСЬ XVIII СТАГОДДЗЯ Ё ПРОЗЕ Л. РУБЛЕЎСКОЙ

Дзеніовіч Г. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – А. У. Сузько, канд. філал. навук, дацэнт

Вывучэнне мастацка-гістарычнай прозы прадугледжвае фарміраванне грамадзянска-патрыятычных якасцей у прадстаўнікоў маладога пакалення, абуджае цікавасць да духоўнай і матэрыяльнай спадчыны народа, у чым і заключаецца, на нашу думку, **актуальнасць** тэмы даследавання.

Мэтай даследавання з'яўляецца выяўленне спецыфікі мастацкага адлюстравання гісторыі Беларусі XVIII стагоддзя ў прозе Л. Рублеўскай. У даследаванні выкарыстоўваецца найперш аналітычны метад.

Раман Людмілы Рублеўскай “Авантуры Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега” належыць да гістарычнай прозы, аднаго з найбольш запатрабаваных у беларускай літаратуры канца XX – пачатку XXI стст. жанраў. Нягледзячы на значныя храналагічныя і праблемна-тэматычныя абсягі сучаснай беларускай гістарычнай прозы, твор Л. Рублеўскай па-наватарску арыгінальны, бо прысвечаны аднаму з самых неадназначных і складаных перыядаў у айчыннай гісторыі – XVIII стагоддзю. Традыцыйна ў гісторыі беларускай літаратуры гэты перыяд атаясамліваецца са своеасаблівай «белай плямай» і разглядаецца як час заняпаду. Так, даследчык старажытнай беларускай літаратуры У. Казберук адзначае: “За ўсе стагоддзе з’явілася адна беларуска-польская камедыя, пару інтэрмедый, некалькі прымітыўных... вершаў, нейкія два апавяданні, быў выпадкова ў польскім зборніку надрукаваны адзінюткі верш” [1, с. 6].

Даследчыкі беларускай гісторыі разглядалі гэты перыяд найперш у кантэксце сацыяльных адносін, звяртаючыся да ўзаемадчынненняў паміж сялянамі і шляхтай. Безумоўна, найбольш актыўную ролю ў гісторыі таго часу адыгрывала шляхта. Але ж відавочна, што, нягледзячы на ўсю задазненасць меркаванняў літаратуразнаўцаў і гісторыкаў, XVIII стагоддзе было вызначальным для развіцця беларускай літаратуры і культуры. Гэтай думкі прытрымліваецца і Л. Рублеўская, якая спрабуе абвергнуць думку аб беднасці гэтай старонкі беларускай гісторыі.

Галоўнымі героямі твора з’яўляюцца былы навучэнец Менскага езуіцкага калегіума шляхціц Пранціш Вырвіч і доктар, алхімік Баўтрамей Леднік з Полацка. Паводле свайго тыпажу, азначаныя вобразы-персанажы цалкам адпавядаюць адметнаму каларыту XVIII стагоддзя, часу высакародных рыцараў, прыгожых дам і палітычных інтрыг. Так пісьменніца імкнецца пераадолець стэрэатыпы ў ацэнцы гэтага перыяду беларускай гісторыі і паказаць яе агульнаеўрапейскі кантэкст.

Праблеме рэпрэзентацыі нацыянальнага быцця Беларусі XVIII стагоддзя падпарадкаваны і хранатоп твора, і жанравыя асаблівасці, якія, што ўжо стала традыцыяй для прозы Л. Рублеўскай, характарызуюцца сінтэзам гістарычнага, забаўляльнага і прыгодніцкага пачаткаў. У рамане “Авантуры Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега” пісьменніца абірае сюжэт падарожжа герояў па Беларусі і накіроўвае іх па самых знакавых мясцінах айчынай гісторыі – Валожын, Слуцк, Мінск, Полацк. Падобны маршрут герояў абумоўлены ідэйнай задумай твора – паказаць, што, нягледзячы на ўсе трагічныя і фатальныя для беларускай гісторыі падзеі, быў і ў яе свой залаты век і прызнанне ў агульнаеўрапейскай культурнай прасторы.

Так, у Валожыне Бутрым і Пранціш трапляюць у карчму пад гучнай назвай “Рым”. Пранціш Вырвіч у гэты момант не губляецца і спрабуе з карысцю для абодвух прадаць лекарскія здольнасці Бутрыма: “Вядомы лекар пан Баўтрамеюс Леднік, майстар ацаленняў знаны алхімік і зоркавед, які лячыў каралеў ды князеў. Любую хваробу ен пазнае і лекі ад яе прызначаць!” [2, с. 14]. Выкарыстоўваючы традыцыі нацыянальнай і сусветнай авантурнай літаратуры, Л. Рублеўская паказвае дасціпнасць, таленавітасць свайго народа. Авантурыст Пранціш таксама сустрэнецца з незнамай асобай, якая даручыць яму перадаць ліст полацкаму ваяводу Аляксандру Сапегу. Як бачым, Л. Рублеўская свядома развівае інтрыгу, шырока ўводзіць у кантэкст твора таямніцы, што надае яму дынамізм і займальнасць.

Далейшы шлях прыводзіць Пранціша Вырвіча і Баўтрамея Ледніка ў Слуцкі замак, у сутарэнні князя Гераніма Радзівіла, вядомага, паводле гістарычных крыніц, сваёй празмернай жорсткасцю. Вынаходніцтва славутага Леанарда да Вінчы (жалезная чарапаха) выкарыстоўвае Леднік для ўцекаў з замку. Так пісьменніца стварае культурны вобраз эпохі.

Наступнае падарожжа прыводзіць герояў у Полацк, дзе яны апынаюцца ў сутарэннях ратушы, каб здабыць Рамфею – дзіду Святога Маўрыкія, якая, паводле легенды, даруе свайму ўладальніку ўладу. Героі пакінулі яе некранутай, таму што верылі ў яе сілу. Так, праз сюжэт твора праступае думка пра адсутнасць моцнай і надзейнай улады ў Рэчы Паспалітай.

Такім чынам, проза Л. Рублеўскай развівае нацыянальны міф аб полацкім лабірынце, створаны ў свой час Вацлавам Ластоўскім, і ўяўляе сабой якасна новую з’яву ў сучаснай гістарычнай прозе.

Літаратура

1. Заняпад і адраджэнне: беларуская літаратура XIX ст. / уклад., прадм. і заўв. У. Казбэрука. – Мінск: Маст. літ., 2001. – 606 с.
2. Рублеўская, Л. І. Авантуры Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега: раман прыгодніцкі і фантазмагарычны / Людміла Рублеўская. – Мінск: Рэдакцыя газеты “Звязда”, 2012. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ

Дмитроченкова И. И. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Современные исследования показывают, что произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования остальных видов речевой деятельности. Успех овладения устной речью определяется эффективностью произношения. Одним из важных элементов культуры речи и общей культуры человека является нормативное произношение. При нарушении говорящим фонетических норм языка слушающий испытывает затруднения в понимании или не понимает речь вообще. Более того, без знаний фонетики учащиеся не смогут усвоить современное письмо и разобраться в грамматике. Обучение произношению – это важный момент как в практическом овладении механизмом произношения и произносительной нормой, так и в выработке фонетических навыков.

Формирование фонетических навыков очень важно. А устойчивое нормативное произношение учащихся является необходимой предпосылкой для быстрого и прочного усвоения языкового материала, что в значительной мере способствует успешной выработке умений устной речи, чтения и письма. При обучении удмуртскому языку уже с первых занятий необходимо уделять внимание формированию фонетических навыков речи.

В удмуртском языке необходимо уделить особое внимание на произношение слов с **й**, **ө**, а также на слова с **ж**, **з**, **ч**-специфическими звуками, которые являются аффрикатами. В русском языке таких сочетаний нет, и это представляет особые трудности при обучении. Нужно обратить внимание на то, что согласный перед **й** всегда твердый. Сложности бывают и с произношением звука [ö]. Подобный звук отсутствует в русском языке.

Также нужно учесть, что в удмуртском языке нередко встречается сочетание гласных звуков. Особо следует обратить внимание на произношение слитных звуков, которые обозначаются сочетанием букв **уа, уи, ау**: *куас, куинь, шаугетыны*.

При формировании фонетических навыков речи на начальном этапе обучения языку обычно используются упражнения двух типов.

1. Упражнения на активное слушание и распознавание звуков, отработка произношения аффрикат **ч, ж, з**. Слова могут быть знакомыми, так и незнакомыми. Здесь можно определить звуки русского и удмуртского языков. Такое упражнение развивает речевой слух.

1. <i>Жа – жа</i>	<i>Ча – ча</i>	<i>За – за</i>
<i>Жу – жу</i>	<i>Чу – чу</i>	<i>Зу – зу</i>
<i>Жи – жи</i>	<i>Чи – чи</i>	<i>Зи – зи</i>
<i>Жы – жы</i>	<i>Чы – чы</i>	<i>Зы – зы</i>
<i>Жо – жо</i>	<i>Чо – чо</i>	<i>Зо – зо</i>
<i>Же – же</i>	<i>Че – че</i>	<i>Зе – зе</i>

2. *Чук – жук, чог – жог, чус – жус, чук – жул, чук – чул, кыч – кыч, жег – жег, жег – жук.*

3. *Жог жуа жажылэн жыныез.*

Чана чанатез чын пöлын нырзэ чоксаны косэ.

Кочо котькытын кучо. – Сорока повсюду пестра.

Тыр толзэз жытазе жуужа. – Полная луна всходит вечером [1, с. 41].

1. Упражнения на воспроизведение. Отработка специфических удмуртских гласных **й, ö** и твердых и мягких согласных:

Д – Дь: *дйнь – мади, дйсь – шеди, выдй – пади.*

З – Зь: *кыз- кызь, куз – кузь, воз – возь, кизили – кузьыли.*

Л – Ль: *лым – льом, лымы – лемлет, лыз – лянэс, кулэ – көльы.*

Н – Нь: *нъл – ньыль, кунул – нюр, нэнэй – небыт, нөкы – ньөр.*

С – Сь: *сур – сюр, сй – си, сйес – сяська.*

Одной из самых актуальных проблем в обучении удмуртскому языку в школе является формирование фонетических компетенций. Наиболее важным условием при обучении удмуртскому языку является овладение фонетическими компетенциями. Необходимо строить работу по обучению фонетике, учитывая все особенности учащихся, и, основываясь на принципах последовательности и посильности, осуществлять переход от простого к сложному, вовлекать учащихся в интересную для них деятельность, осуществлять обучение фонетике в тесной связи с коммуникативными задачами обучения общению.

Литература

1. Назарова, Е. В. Удмурт кыл: дышетскон книга. Удмуртский язык: учебное пособие / Е. В. Назарова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 430 с.

ТРАГІЧНАЯ ГІСТОРЫЯ МАЛОЙ РАДЗІМЫ Ё ПАЭМЕ АЛЕСЯ ЯГАДНІЦКАГА «ЖОРНЫ ЛУХТЫ»

Жураўлева Л. А., Губко К. А. (УА БарДУ, Баранавічы)

Навуковы кіраўнік – А. І. Белая, прафесар каф. філал., канд. пед. навук, дацэнт

Имя Алесь Піліпавіча Ягадніцкага пакуль што мала вядома шырокаму чытацкаму колу. Жыцце яго непарыўна звязана з Заходняй Беларуссю. І калі гісторыя часта змяняе тэрытарыяльныя межы, рэгіянальныя назвы, то малая радзіма застаецца для чалавека велічыней пастаяннай. Нарадзіўся А. Ягадніцкі 28 студзеня 1939 года на Беласточчыне ў сялянскай сям’і, багатай на таленты. З маленства вынес ен любоў да роднай беларускай мовы, а ад нараджэння быў пазначаны літаратурнымі здольнасцямі. Пазней сям’я Ягадніцкіх пераехала ў Навагрудак. Істотна, што, знаходзячыся ў складзе Польшчы, Баранавічы лічыліся павятовым горадам і ўваходзілі ў склад Наваградскага ваяводства. А ўжо праз месяц пасля ўз’яднання Заходняй Беларусі з БССР Наваградскае ваяводства было ператворана ў Баранавіцкую вобласць, якая праіснавала да 1954 года, а 8 студзеня гэтага года была афіцыйнай пастановай ліквідавана. Яе раены былі падзелены паміж Брэсцкай, Гродзенскай, Маладзечанскай і Мінскай абласцямі [1]. У 1955 годзе Алесь скончыў сярэдняю школу, потым вучыўся ў Навагрудскім гандлевым тэхнікуме, а пасля яго – у Мінскім інстытуце народнай гаспадаркі. Эканаміст па адукацыі, ен не быў звязаны з мастацкім словам паводле сваёй прафесійнай дзейнасці. Складаючы вершы і апавяданні, знаходзіў для сябе ў гэтым вялікую ўцеху. Пісаць ен пачаў з 1968 года, але, праз сваю вялікую сціпласць, пераважна «ў стол». Зрэдку друкаваўся ў мясцовых і рэспубліканскіх перыядычных выданнях [2, с. 4].

У даным артыкуле мы звярнуліся да такога факта творчай біяграфіі А. Ягдніцкага, як паэма «Жорны лухты», якая ўвайшла ў зборнік «Выбраныя творы», што ўбачыў свет у 2018 годзе.

Назва літаратурнага твора разам з іменем аўтара, падзагалоўкам, эпіграфам і/ці прысвячэннем (пры наяўнасці апошніх) заўсёды выступае як яго своеасаблівы перадтэкст. А. Ягдніцкі абраў для сваёй паэмы адметны заглавак – «Жорны лухты», які нічога не паведамляе пра ключавы хранатоп, не выступае праспектыўнай праекцыяй лесу герояў, не прагназуе фіналу, а ўтрымлівае толькі намек на маральна-псіхалагічную праблематыку твора. Мы адносім яго да імпліцытных назваў-сімвалаў. Паводле «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы», *лухта* – бязглуздіца, бяссэнсіца, недарэчнасць [3, с. 323]. Змест твора, яго праблематыка, лесу герояў дазваляюць удакладніць значэнне гэтага слова як *наклеп*, а таксама суаднесці з такімі лексемамі рускай мовы, як *клевета*, *напраслина*. Павуцінне маны, двудушнасці моцна сціскае пачуцці і волю людзей, якім выпала жыць, паводле метафарычнага выразу аўтара паэмы, у часе і прасторы «між свастыкай і зоркай» [4, с. 192].

Твор мае разгалінаваны сюжэт і сістэму персанажаў, утрымлівае шматлікія гісторыка-філасофскія адступленні. Аповед у паэме вядзецца пра лес млынара Ціхана Сарокі, які «нес годнасць спраўнага гаспадара, / Аб простым шчасці летуценіў!» [4, с. 161]. Яго праца была патрэбна ўсім, у розныя часы ён «малоў муку панам і хлопам» [4, с. 163]. У мастацкім аповедзе беларускіх пісьменнікаў пра трагічныя падзеі айчынай гісторыі «млын з'яўляецца надзвычай распаўсюджанай лакальнасцю, вакол якой групуюцца іншыя прадметы і рэчы традыцыйнага сялянскага акружэння» [5, с. 155], у тым ліку жорны. Гэтая неабходная ў гаспадарцы побытавая прылада, частка матэрыяльнай і духоўнай культуры беларуса, у бурлівыя гістарычныя часы, бязлітасныя да асобных людзей і цэлых народаў, выяўляе свой сімволіка-метафарычны патэнцыял у творах, якія складаюць мастацкі летапіс эпохі.

У пачатку Вялікай Айчыннай вайны ў млыне Ціхана Сарокі хаваліся параненыя акружэнцы. Каб захаваць гэтую таямніцу, ён мусіў даць падпіску на згоду супрацоўнічаць з паліцаямі. А неяк да Ціхана завітаў «госць з лесу», які патрабаваў падмяшаць у муку – у хлеб! – атруту для немцаў. Але млынар адмовіўся: «Сваім ён можа трапіць на абрус! Як ад граху я адмалюся?» [4, с.168]. Госць сышоў раззлаваны. Калі выпадак звёў іх зноў, Ціхан стаў партызанскім сувязным, але пісьмовай згоды ў млынара на гэта не былі і паперу не складалі. Ён рэгулярна дастаўляў у атрад медыкаменты з гарадской аптэкі. Пасля вызвалення родных мясцін ад фашыстаў Ціхана арыштаваў НКВД за супрацоўніцтва з ворагам, бо фатальная паперка ацалела. Ні даведкі, ні вусных сведчанняў пра дапамогу партызанам млынар не меў. А. Ягдніцкі суправаджае свайго героя на яго пакутных дарогах: «КарЛАГ, Дальбуд / Ды бераг Калымы няблізкі...» [4, с. 167]. Але і па звароце не ўсе добра складваецца ў сям'і Сарокаў, бо ў пасляваенным грамадстве працягваюць жыць недавер, падазронасць. Гіне зяць Ціхана, які ў гэтай «крутні шукаць стаў праўду...» [4, с. 223]. Сам Ціхан, імкнучыся зняць з сябе кляймо здрадніка, а сваю сям'ю выбавіць з жорнаў лухты, канчае жыццё самагубствам...

Мінорная па сваёй танальнасці, паэма ўсе ж заканчваецца аптымістычна. Адно хвалюе паэта: не заўсёды народ робіць высновы з трагічнай гісторыі: «з мліва, што наўкол блішчыць, / Не ўмее напячы нічога!» [4, с.223]. Гучыць лёгкі дакор у аўтарскіх словах пра моладзь: «На вуліцы спытаўся ў маладых, / Што ведаюць пра млын і жорны? / Мне адказалі: – Штосьці ля вады, / Мо банк на востраве афшорным...» [4, с. 224].

Праца, справядлівасць, мір былі і застаюцца ключавымі каштоўнасцямі беларусаў. Пра гэта ў фінале паэмы і гаворыць А. Ягдніцкі: «Як бы было, каб дружнай талакой / Загналі ў дол лухту і звягу!» [4, с. 224].

Літаратура

1. Баранавіцкая вобласць [Электронны рэсурс] – Режим доступа: <http://dir.md/wikihost=be.wikipedia.org>. – Дата доступа: 13.03.18.
2. На паэтычнай хвалі / Наш край. – 2007. – 4 мая. – 4 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы / Пад рэд. М. Р. Судніка, М. Р. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996 – 784 с.
4. Ягдніцкі, А. Выбраныя творы / А. Ягдніцкі. – Баранавічы : Выдавец А. Г. Хахол, 2018. – 230 с.
5. Белая, А.І. Млын, хутар і малатарня ў святле мастацкай умоўнасці / А. Белая // Абрывы роднага. Нацыянальныя локусы культуры ў беларускай прозе «эпохі рубяжа» : манаграфія / А. І. Белая ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Баранавіцкі дзярж.ун-т. – Баранавічы : БарДУ, 2015. – С. 155–173.

УЧЕТ ДИАЛЕКТНЫХ ЯВЛЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Зорина Е. Д. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – В. Н. Мартыанова, канд. филол. наук, доцент

В сельских школах диалектные особенности в речи школьников ярко выражены. Здесь необходима систематическая и последовательная работа по преодолению этих особенностей. Именно поэтому в 2018 году мы начали работу по составлению комплекса упражнений для учащихся сельских школ Удмуртии.

Для всех носителей северного говора характерны следующие особенности. Оканье – различие звуков [o], [a] в безударных позициях [1, с. 36], а также еканье – это совпадение гласных Е, О, А в звуке [э] в первом предударном слоге после мягкого согласного. Эти явления отражаются как в устной, так и в письменной речи. Произносятся: [говоря'т], [дома'], [пора'], [города'к]. На письме допускают ошибки типа: *молина, подорил, плоточек, красавица, упряжжение; взела, понела, потехоньку.*

Как их уменьшить или предупредить? В наших условиях эти ошибки наиболее частотны и вероятны, и потому при разработке упражнений мы учли, что к правописанию безударных гласных следует подходить дифференцированно. Прежде всего, по признаку проверяемости и непроверяемости их ударением. Из огромного количества слов с непроверяемыми безударными нужно выбрать, в первую очередь, те слова, которые частотны; причем вначале, например, с безударным О: *волейбол, подарок, достала, дорожки, белочка*, затем с безударным А: *традиция, упражнение, отразилась, насекомое, планета, муравей, партизан, вагон, гармонист, малина, затихла*; а затем с безударной И: *кабинет, диван, устраивают, опираясь.*

Таким образом, у учащихся накопится большой запас слов, которые они пишут без ошибок. Также мы разработали упражнения, где учащимся предлагается сгруппировать слова по семантическому признаку: названия животных, названия профессий и т. п. Данные слова с непроверяемыми гласными можно предложить ученикам вносить в составленные ими словари. Записывать слова в словари можно по какому-либо признаку, например, по морфеме, в которой допущена ошибка.

Среди упражнений, которые помогут устранить ошибки на правописание проверяемых безударных гласных, самым распространенным является подбор слова с гласной под ударением: скала – ска'лы, подарил – пода'рок, пятном – пя'тна, тяжело – тя'жесть, возить – во'зит, визжит – визг. Стоит отметить, что при работе над диалектными ошибками важную роль играет принцип индивидуального подхода к ученику. На каждого ученика может быть заведена карточка с его ошибками, на основе которой может быть выстроена коррекционная работа учителя.

При изучении модальных частиц детям можно предложить заменить диалектную частицу «-то» частицей литературной: *Ты-то веришь мне? = Ты ведь веришь мне? Мне не давались точные-то науки = точные только науки. А после нескольких занятий с товарищем я почувствовал, что могу их-то осилить = могу их даже осилить.*

В северном наречии роль подчинительного союза в сложноподчиненном предложении зачастую выполняет частица «дак». Мы предлагаем детям, заменить частицу «дак» подчинительным союзом литературного языка. Например: *Вон, что надо, дак людей позовем = Если что-то надо, то мы людей позовем* (если - подчинительный союз со значением условия). *Пестики распухнут, дак мы нажмем их, потом высушим = Когда пестики распухнут, мы нажмем их, потом высушим* (когда – подчинительный союз со значением времени).

Таким образом, мы надеемся, что разработанные нами упражнения позволят учителям-словесникам реализовать региональный компонент образования на своих уроках. Системное использование комплекса упражнений будет способствовать ликвидации диалектных ошибок в речи учащихся.

Литература

1. Касаткина, Л. Л. Русская диалектология / под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Академия, 2005. – 283 с.

ПРИЕМ «ВЕРНЫЕ / НЕВЕРНЫЕ УТВЕРЖДЕНИЯ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-ом КЛАССЕ

Зубкова Т. В. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент

«Верные / неверные утверждения» – это один из приемов технологии развития критического мышления. Он может использоваться как на этапе вызова (актуализации знаний), так и на этапе рефлексии. На этапе актуализации знаний учащиеся выбирают «верные» утверждения, полагаясь на

собственный опыт, интуицию. На стадии рефлексии учащиеся должны знать информацию точно, опираясь на знания, полученные на уроке. Также можно использовать этот прием и на этапе актуализации, и на этапе рефлексии сразу: на стадии актуализации учащиеся выбирают утверждения, опираясь на интуицию, а на стадии рефлексии проверяют, правильно ли они выбрали утверждения в начале урока.

Прием «верные / неверные утверждения» помогает организовать и этап осмысления новой информации. Ученики не должны просто воспроизводить тот фрагмент учебника, который будет подтверждать или отрицать утверждение. Утверждения необходимо сформулировать так, чтобы чтение текста превратилось в поиск. Учащиеся должны совершить дополнительные мыслительные операции анализа, сравнения, чтобы выйти на выбор правильного утверждения.

Приведем пример использования приема «Верные / неверные утверждения» на стадии рефлексии при изучении темы «Три склонения имен существительных» в пятом классе. В конце урока, посвященного этой теме, на слайд выводятся следующие утверждения:

1. Склонение – это изменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе.

2. В русском языке 5 падежей.

3. В русском языке три склонения: женское, мужское и среднее.

4. Склонение – это постоянный признак имени существительного.

5. Одно и то же существительное может относиться к разным склонениям.

6. Имя существительное имеет склонение, а изменяется по числам и падежам.

Дается задание: «Рассмотрите утверждения. Обсудите в группе, согласны ли вы с каждым из них». Ученики работают в группе в течение 3–5 минут, приходят к общему мнению и представляют его классу. По одному представителю от каждой группы объясняют свою точку зрения, другие группы подтверждают или оспаривают ее. С помощью этого приема учащиеся обобщают информацию по теме «Три склонения имен существительных», вспоминают, как изменяются существительные.

На этапе актуализации знаний и на этапе рефлексии при изучении темы «Имена существительные, которые имеют форму только множественного числа» прием «Верные / неверные утверждения» работает так. У учеников на парте лежат распечатки утверждений.

1. Окончание *-и* у существительных – всегда показатель множественного числа.

2. Контекст помогает определить число существительных.

3. У всех существительных множественного числа есть соответствие в форме единственного числа.

4. Не существует существительных, которые имеют форму только множественного числа.

5. У существительных, имеющих форму только множественного числа, не определяется род и тип склонения.

Дается задание: «Рассмотрите утверждения. Если вы согласны с данным утверждением, напишите слово «да», если нет – «нет». На стадии актуализации учащиеся не могут точно определить, верные или неверные утверждения представлены. Использование указанного приема способствует созданию проблемной ситуации и привлечению внимания учащихся к теме урока. Учащиеся ставят перед собой вопросы по данной теме, формируют представление о том, чего они не знают, но хотят узнать. После изучения темы, на стадии рефлексии, учащиеся без ошибок могут определить, верным или неверным является то или иное утверждение. Прием помогает подвести итоги урока, лучше запомнить изученный материал.

Прием «Верные / неверные утверждения» можно использовать для повторения и контроля знаний по ранее изученной теме. Например, на уроке, следующем за темой «Род имен существительных», даем ученикам на карточках задание: «Рассмотрите «верные и неверные утверждения. Если вы согласны с данным утверждением, поставьте рядом знак «+», если нет – «-»».

1. Существительные изменяются по родам, падежам, числам.

2. Одно и то же существительное не может относиться и к мужскому, и к женскому роду.

3. Имена существительные среднего рода не сочетаются с глаголами прошедшего времени.

4. Существительные относятся к одному из трех родов.

5. По роду имени существительного определяется род имени прилагательного.

6. Существительные *тюль, мозоль, рояль* относятся к женскому роду.

Это задание помогает повторить самые важные моменты предыдущего урока, закрепить знания по теме, запомнить те места, где можно допустить большее количество ошибок. На данном этапе этот прием выступает как своего рода проверка изученности темы.

Таким образом, прием «Верные / неверные утверждения» способствует лучшему усвоению материала, а не бессмысленному заучиванию и может использоваться на разных этапах урока с разными дидактическими целями.

Литература

1. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе. – В 2 ч. Ч 2 / [Т.А. Ладьяженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

НАРОДНЫЕ ЛЕГЕНДЫ И ТУРКМЕНСКИЙ КОВЕР

Ибрагимова Ш. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Сузько, канд. филол. наук, доцент

Актуальность исследования заключается в знакомстве с духовной и материальной культурой туркменского народа, его историей и традициями, легендами и преданиями посредством анализа орнамента туркменского ковра. **Цель исследования** – выявление специфики материального воплощения легенд и преданий туркменского народа в ковроткачестве. В исследовании используются **методы анализа и обобщения**.

Устное народное творчество, легенды и предания любого народа отражены в его духовной и материальной культуре. Настоящим артефактом туркменского народа стали национальные ковры. Восточные ковры получили признание во всем мире благодаря таланту мастеров, вытканых их, и народной душе, воплощенной в этих образцах декоративно-прикладного искусства. Только в культуре туркменского народа ковры стали своеобразным национальным символом. Они являются для туркменского народа не только предметом интерьера, но и его открытой душой, летописью его древней истории и культуры.

В национальном туркменском ковре зашифрована информация о крае, где он был соткан, его природе, ландшафте и обитателях, древних тотемах и символах, связанных с верованиями создавших его людей, т. е. он является своеобразной “книгой”, прочитать которую может только посвященный. Каждый гель (узор) туркменского ковра соотносится с местной этнической спецификой и представляет собой сложный образ, в котором воплотились мифы и легенды о создании Вселенной и человека, о его взаимоотношениях с окружающим миром.

Ковроткачество – одно из самых древних искусств туркменского народа. Так, фрагменты ковров, сотканных приблизительно две тысячи лет назад, были найдены при раскопках городища Гяургала Старого Мерва. Таким образом, их можно считать древнейшими культурными памятниками этого народа Востока.

А. Байриева отмечает: “Туркменский ковер – это искусство, возникшее из вдохновенного источника туркменского духа, из глубин души и света прекрасных женщин этого мужественного народа” [1, с. 21].

В орнаменте туркменского ковра отразились традиции, легенды и предания туркменского народа. По одной из легенд, в его узорах заложены “заветы” туркменского прародителя Огуз-хана, оставленные своим сыновьям; оставлены особенные послания о необходимости единства всему народу.

Наряду со строго геометрическими фигурами на туркменских коврах были вытканы многочисленные стилизованные изображения животных: баранов, верблюдов, лошадей, птиц и др., т. е. животных занимающих важное место в жизни и быте народа. А сами узоры туркменского ковра (гели), по мнению ученых, представляют собой стилизованное изображение земли во Вселенной. Центром национального туркменского ковра является солнце. От центра (солнца) исходит мудрая, важная информация, воплощенная в традиционных узорах.

Рисунки туркменского ковра можно найти и на стенах образцов восточного зодчества. Так, на одной из красивейших мечетей Туркменистана в Аннау изображены драконы, несвойственные для национальной картины мира туркмен. А в Национальном туркменском музее хранится “ковер с рельефным изображением”, на котором вытканы драконы – аждарха.

Образ дракона можно встретить и в устном народном творчестве туркмен. Так, по одному из преданий, к местным жителям обратился с просьбой о помощи дракон, в пасти которого застряли рога съеденного им горного козла. Люди помогли дракону. В благодарность за это другие драконы принесли им в подарок сокровища, которые они охраняли долгое время, золото и драгоценные камни. Благодаря им, по легенде, и была построена мечеть в Аннау. Фантазия и литературное творчество туркменского народа воплотились в шедеврах материальной культуры.

Таким образом, в узорах туркменских ковров отразились поэтические представления этого восточного народа о мире и месте человека в нем.

Литература

1. Байриева, А. Красота, сотканная из тайн / А. Байриева // Зенан калбы (Женская душа). – 2000. – № 5. – С. 20–21.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Капора В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Актуальность данного исследования определяется тем, что по словам М.М. Бахтина, романы Достоевского «полифоничны». Поэтому эпические произведения писателя являются идеальным материалом для исследования диалогической речи.

Цель исследования – выявление основных закономерностей использования диалогической речи в романе, выделение различных типов диалога и определение границ общезыкового и индивидуально-авторского в таком явлении, как спонтанная устная речь в эпической прозе.

Методы исследования: описательный и семантико-структурный анализ; также был использован в необходимых случаях внутриязыковой сопоставительный анализ различных типов диалога; метод наблюдения над фактами языка художественной литературы и обобщение их с применением элементов статистической обработки языкового материала.

Полученные результаты.

1. Диалогическая речь, являющаяся основной формой разговорной функционально-стилистической разновидности общенародного языка, представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка, так как именно в диалогической речи сообщение оформляется в непрерывное взаимное общение членов человеческого коллектива. В большинстве работ, посвященных анализу использования диалогической речи в конкретном художественном произведении, в качестве материала для исследования выбираются драматические произведения, представляющие собой, по сути, единый диалог с отдельными авторскими ремарками.

2. В ходе анализа романа «Бесы» были выделены такие типы диалогов, как: 1) диалог-объяснение; 2) диалог-допрос; 3) диалог-поединок; 4) диалог-исповедь; 5) диалог-спор; 6) диалог полного взаимного понимания; 7) смешанный диалог; 8) диалог-ссора.

Например, диалог-исповедь:

– Да разве вы ездили в Америку? – удивился я. – Вы никогда не говорили.

– Чего рассказывать. Третьего года мы отправились втроем на эмигрантском пароходе в Американские Штаты на последние деньжишки, “чтобы испробовать на себе жизнь американского рабочего и таким образом личным опытом проверить на себе состояние человека в самом тяжелом его общественном положении”. Вот с какою целью мы отправились...

Диалогическая речь занимает значительное место как в тексте, так и в идейном содержании романа. Диалог характеризуется напряженным темпом, который достигается быстрой, стремительной сменой одной незаконченной реплики другой. Исследователи часто называют язык диалогов в романах Достоевского «надломанным». Частым является цитирование персонажами фрагментов предыдущих диалогов.

3. Что касается определения границ авторского и общезыкового в языке писателя, то, на наш взгляд, авторская стилистическая активность проявляется в отборе языковых явлений, необходимых для наиболее полного воплощения авторского замысла.

Главной задачей автора является описание идейной атмосферы эпохи. Поэтому он чаще «заставляет» героев говорить друг с другом на темы, связанные с идеологическими принципами персонажей и с проблемами, волновавшими российское общество второй половины XIX в.

Литература

1. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы : избр. тр. / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
2. Достоевский, Ф. М. Бесы : [роман] / Ф. М. Достоевский. – М. : АСТ, 2008. – 606 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЦИКЛЕ В.А. КАВЕРИНА «ГОРОДОК НЕМУХИН»

Карева Н. С. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского)

Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент

Значительное место в современных лингвистических исследованиях уделяется исследованию художественного текста. Интерес к такому тексту вызван сменой парадигмы современных исследований и признанием факта, что текст является минимальной языковой единицей, которая функционирует в реальном процессе коммуникации.

Лингвисты говорят об особом положении онимов в языке текста. Автор наделяет имя собственное богатством и разнообразием ассоциаций, которые раскрываются в контексте произведения. Имена собственные выступают в качестве деталей, которые участвуют в конструировании мира художественного текста, а также в конструировании образов его персонажей. Онимы, содержащиеся в художественном произведении, занимают особое место

в словесной палитре. У каждого писателя она выступает как средство экспрессивности, яркая стилевая примета.

В сказочном цикле Каверина встречается немало личных имен, отчеств, фамилий, прозвищ и псевдонимов. Антропонимы выполняют следующие функции в тексте:

1. Пространственно-временная. Имена являются объектами в пространстве сказочного цикла «Городок Немухин» и соотносят действительность текста и объективную реальность. Каждое использованное Кавериним имя собственное является связующим звеном между авторским вымыслом и реальностью текста:

Николай Андреевич Заботкин – «Однако прошло немало времени, прежде чем Горнемухстрой поручил архитектору Николаю Андреевичу Заботкину приступить к постройке Новой Пекарни».

2. Характеризирующая. Чаще всего характер, привычки персонажа лежат на поверхности – это воплощается в его имени, подобно говорящим фамилиям у А. П. Чехова. Например, *Лука Лукич Мыло* по прозвищу «Мэр», «Директор Городского Музея» – последний директор Музея. Также в тексте встречается наименование «*Луканька*», что выражает насмешливое отношение к персонажу: *Она где-то познакомилась с Луканькой – его зовут Лука Лукич, но все в городе звали его Луканька.*

3. Сравнительно-описательная. Указанная функция отличается от характеризующей тем, что личное имя не только входит в образ персонажа, но и функционирует как вместилище, обладающее набором элементов, один из которых используется автором для сравнения. Например, *Борода* – прозвище воспитателя с бородой из пионерского лагеря: *Все ходили смиренные, вежливые и только прислушивались, не рычит ли где-нибудь «Борода» – так его прозвали.*

4. Символическая. Антропоним, выполняющий символическую функцию, представляет собой наименование реального субъекта, отсылающее читателя к стоящему за ним понятию, благодаря набору ассоциаций и представлений о нем. К примеру, *Великий Завистник*, также прозвище *Великий Нежелатель Добра Никому*: «Он постоянно ворчал, и, чтобы хоть немного отдохнуть от отца, Великий Завистник время от времени превращал его в Старого Дрозда и сажал в золоченую клетку».

Немаловажное место в сказочном цикле В. А. Каверина занимают топонимы. Они выполняют следующие функции:

1. Миромоделирующая (называют реально существующие объекты, участвующие в создании художественной географической картины мира, функция создания правдоподобия, достоверности и четкости изображаемого мира путем использования реальных географических названий): *Москва* – название существующей реалии, столицы СССР: «Я сам видел в Москве на Всесоюзной выставке его «*Портрет жены художника*», за который он получил золотую медаль».

2. Ориентационная (использование топонима как ориентира в тексте): *Обыкновенный Лесок* – «На географических картах Обыкновенный Лесок не значился, и это понятно, потому что в нем действительно не было ничего заслуживающего внимания».

3. Поэтическая (экспрессивность топонима, передача впечатления о месте, чаще всего такие имена содержат оценку, гармонирующую с состоянием персонажа). Например, топоним *Летандия* выдуман автором, мотивирован родом деятельности на острове – это остров «парусных лодок и ветряных мельниц», где «ветер играет на эоловой арфе», а также способом передвижения жителей: «*Есть, вы знаете, такой островок. Не Исландия, не Лапландия, а именно Летандия.*»

4. Сюжетообразующая (создание динамичности повествования).

Главная улица – «Как в любом поселке, на Главной улице стоял сельсовет, на котором так и было написано «*Сельсовет*», чтобы никто не спутал его с пожарной командой или сельмагом».

5. Символическая (топоним связан с судьбой персонажа, формирует подтекст произведения и становится символом). «*Чего только не говорят о Немухине!*» – *Немухин* – название городка, в котором происходят события.

6. Биографическая (характеристика биографии персонажа, персонажей), к примеру, *Поселок Любителей Чистого Воздуха*. Топоним мотивирован интересами населения – «На первый взгляд Поселок Любителей Свежего Воздуха ничем не отличался от любого другого поселка. Странно было только, что почти в каждом доме, несмотря на сильный мороз, окна были распахнуты настежь».

**СОВРЕМЕННЫЕ СМИ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (на материале современных русскоязычных газет)**
Катрюк К. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Актуальность исследования связана с тем, что рассмотрение индивидуально-авторских преобразований фразеологических единиц необходимо для выявления особенностей их функционирования и тенденций развития. Описание трансформаций фразеологизмов имеет значение для выявления объективных закономерностей общезыковой фразеологической системы. Многообразие взглядов на проблему и малоизученность вопроса и обуславливают актуальность данного исследования.

Цель нашей работы: выявление закономерностей и характерных особенностей употребления фразеологизмов в языке СМИ в начале XXI века.

Методы исследования: описательный и таксономический.

Полученные результаты. Фразеологизмы, несомненно, живут особой жизнью в текстах газетных изданий. Не случайно профессор Г.О. Винокур полагал, что газетный язык насквозь «фразеологизирован», поскольку стандартность, «клишированность» многих типично газетных выражений является неотъемлемым свойством этого языка.

Один из важнейших элементов публицистических текстов – заголовок. От его характера и оформления во многом зависит «лицо» издания.

В текстах современных СМИ различные преобразования фразеологизмов становятся излюбленным приемом. Трансформации могут быть подвергнуты как семантика, так и структура фразем. Трансформация семантики фразеологизмов позволяет авторам «реставрировать» в той или иной степени стершийся образ и приспособить обобщенный, метафорический смысл того или иного выражения к конкретным условиям контекста.

Все виды трансформации можно распределить по двум типам: неаналитическую (семантическую, смысловую) и аналитическую.

Аналитическая трансформация весьма разнообразна по своим приемам и может быть сведена к следующим типам: синтаксической, лексической трансформации, контаминации, фразеологической паронимии, изменению количества компонентов. Но мы остановимся подробнее на последнем.

Трансформация античного изречения «человек – мера всех вещей» в заголовок «*Мера вещей*» [СБ. – 101, 2018] привела к буквальному пониманию сочетания, так как рассказывается в статье об одежде.

Противоположно редукции – расширение состава фразеологизма. Например: «*Монетный проходной двор*» [СБ. – 117, 2019]. Расширение состава фразеологизма за счет компонента проходной уточняется, что явилось материалом для статьи: служащий монетного двора в течение нескольких лет выносил в ботинках монеты. За счет уточняющего слова расширяется и фразеологизм в заголовке «*Быть или не быть? Поручителем*» [СБ. – 134, 2017], что помогает раскрыть в нем содержание статьи.

Изменение состава фразеологизма – средство усиления экспрессивной окраски речи. Например: «*Мария Бутырская готова костями лечь за...*» [СБ. – 169, 2018].

Таким образом, изменение количества компонентов фразеологизма способствует привлечению внимания читателей, вносит новые оттенки в семантику или служит для усиления экспрессивной окраски речи.

Литература

1. Быкова, О. Н. К вопросу о языковой манипуляции в средствах массовой информации / О. Н. Быкова // Речевое манипулирование / Г. А. Копнина. – М. : Флинта, 2008. – С. 124–129.
2. Использование периодического изданий «СБ» за период 2018 – 2019 г.г.

**ОБ ОПТИМАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**
Козлов А. И., Козлова О. А. (УО ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)
Научный руководитель – О. А. Козлова, ст. преподаватель

На современном этапе в связи с переходом системы высшего образования Беларуси на 4-хлетний, а в перспективе и на 3-х летний срок обучения, и, как следствие, сокращением аудиторного времени изучения иностранного языка в неязыковых вузах интенсификация процесса обучения приобретает особую актуальность. В условиях глобализации, интернационализации и информатизации общества и, соответственно, системы образования, выдвигаются новые, особые

требования к выпускникам вузов. Перед высшей школой нашей страны поставлена задача подготовки специалистов неязыкового профиля, обладающих таким уровнем языковой и речевой компетенции, который позволил бы им свободно заниматься профессиональной деятельностью как в национальном, так и международном масштабах, а также продолжать дальнейшее самообразование и самосовершенствование [1].

Целью данного исследования явилось выявление оптимальных стратегий и средств их реализации для решения вышеозначенной задачи. По нашему мнению, «стратегия интенсификации» обучения языку выступает как наиболее рациональная. Среди вариантов ее реализации на практике, «горизонтальной» и «вертикальной», в современных условиях ставки делаются на «*вертикальную интенсификацию*», предполагающую обращение к более высокому уровню овладения предметом за счет его углубленного изучения и обеспечивающую качественно иной уровень подготовки специалистов.

Кажется целесообразным наличие в каждом отдельно взятом вузе своей вариации указанной стратегии, основанной на комплексе интенсивных методов и приемов с учетом специфики обучения. При этом планирование любой образовательной стратегии необходимо начинать с вычленения базисных дидактических принципов, за которым следует разработка соответствующих технологий, т.е. подбор методов, приемов и форм работы, с опорой на выделенные принципы.

Анализ опыта отечественных и зарубежных методистов и педагогов позволяет нам определить следующие важнейшие принципы интенсивного обучения: принцип коллективного и личностно-ориентированного взаимодействия, ролевой организации процесса обучения; концентрированности и коммуникативной связанности в организации учебного материала (использование текстов-полилогов, в наибольшей степени насыщенных коммуникативными связями); полифункциональности упражнений (одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью); принцип мотивации, осознанности, познавательной самостоятельности; принцип активности, принцип практической направленности и другие.

Мы считаем, что интерактивные технологии как нельзя лучше воплощают принципы интенсивного обучения. В их составе можно выделить методы, которые довольно успешно применяются в настоящее время многими вузами в нашей стране и за рубежом: метод проектов, метод анализа конкретных ситуаций, кейс-метод, проблемный метод, метод «мозгового штурма». Как в рамках определенного метода, так и для решения отдельных практических задач, в ходе интенсивного обучения иностранному языку могут использоваться различные приемы: *составление «ментальной карты»* по текстам, объединенным общей проблемой (тематикой), «*броуновское движение*» (движение студентов по аудитории с целью сбора информации по предложенной теме), «*ажурная пила*» (работа в группах над материалом, разбитым на логические и смысловые блоки) и другие. Формы организации и проведения практических занятий в интерактивном режиме (дискуссия; экскурсия; обсуждение в парах, ротационных тройках, группах; деловая игра; презентация) зарекомендовали себя как достаточно эффективные в рамках интенсивной стратегии.

Помимо четко построенной технологии обучения, созданию продуктивной иноязычной информационно-образовательной среды служит качественное техническое оснащение занятий (интерактивные доски, мультимедийные языковые программы, электронные курсы).

Таким образом, внедрение интерактивных методов, приемов и форм работы является одним из важнейших стратегических направлений «вертикальной интенсификации» процесса языковой подготовки студентов. Отметим положительный опыт применения подобных методов в ходе преподавания иностранного и белорусского языков в ГГТУ им. П. О. Сухого (г. Гомель): метод обучения в сотрудничестве (доцент Буракова М. В.), метод проектов (доцент Зыблева Д. В., ст. преподаватель Войтишенюк Е. В.), кейс-метод (ст. преподаватель Козлова О. А.) и другие. При этом было зафиксировано повышение степени осознания и осмысления студентами языковых явлений и речевых действий; более глубокое погружение в коммуникативную ситуацию, а также развитие умений создавать свои собственные ситуации общения и находить быстрое совместное решение проблемных ситуаций; ускоренное формирование автоматизированных языковых и речевых умений и навыков; активизация творческой познавательной деятельности студентов; формирование «командного разума», с одной стороны, и умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения, с другой стороны; формирование устойчивых общекультурных и межкультурных компетенций; повышение мотивации к учебе и динамичности образовательного процесса в целом.

Литература

1. Серостанова, Н. Н. Интенсификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе посредством применения интерактивных технологий [Электронный ресурс] / Н. Н. Серостанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23597> – Дата доступа : 27.10.2018.

ПАРАЎНАННЕ ЯК МОЎНА-ВЫЯЎЛЕНЧЫ СРОДАК У ТЭКСТАХ ФАЛЬКЛОРНА-РАМАНТЫЧНЫХ ПАЭМ ЯНКІ КУПАЛЫ

Койдан Т. П. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Л. М. Мазуркевіч, канд. філал. навук, дацэнт

Даследаванне моўных сродкаў вобразнасці, якія выкарыстоўваюцца аўтарамі ў паэтычных тэкстах, – актуальны кірунак беларускага мовазнаўства. Важная адметнасць творчасці Янкі Купалы-рамантыка – шырокае выкарыстанне фальклору, што выяўляецца ў адборы адпаведных сродкаў мастацкай выразнасці, прыкметнае месца сярод якіх займаюць параўнанні. У літаратуразнаўстве параўнанне – гэта самы прасты і адначасова самы распаўсюджаны від тропаў [1]. У лінгвістыцы параўнанне – сінтаксічная канструкцыя, якая выкарыстоўваецца для выражэння параўнання. У “Глумачальным слоўніку беларускай мовы” пададзена некалькі азначэнняў паняцця “параўнанне”: ‘супастаўленне каго-, чаго-н. для выяўлення падабенства ці розніцы або для вызначэння перавагі аднаго над другім; ‘мастацкі сродак, які заключаецца ў тым, што параўноўваюцца падобныя ў чым-н. прадметы, з’явы’; ‘выяўленне колькасных ці якасных адносін паміж асобнымі прадметамі і з’явамі’ [2, т. 4, с. 50].

Мэта даследавання – правесці структурна-семантычны і функцыянальны аналіз параўнанняў у тэкстах асобных фальклорна-рамантычных паэм Янкі Купалы. У даследаванні выкарыстаны найперш апісальны метады.

У аналізуемых рамантычных паэмах Янкі Купалы прадстаўлены розныя спосабы выражэння параўнанняў і спосабы ўвядзення іх у кантэкст. Сярод іх самымі распаўсюджанымі выступаюць адзінкі са злучнікам як: **Як маліны, яе губкі, / А твар, як лілея, / Як дзве зоркі, яе вочы, / Гляне – свет яснее** [3, с. 115]; *У гульні сама рэй водзіць, / Весела міргае, / Задзіўляе ўсіх чыста, / Як зара якая* [3, с. 115]; *Прыцягнулі Бандароўну / К пану ў святліцу, / Як праступніцу якую / Ці як чараўніцу* [3, с. 115], а таксама злучнікам як *быццам (быццам): У коміне вецер заціхнуць ня хоча, / – Заносіцца песняй магільнай, дзікой; / То стогне, то плача, то дзіка рагоча, / Як быццам смяецца з нядолі людской* [3, с. 175].

Наступную, дастаткова аб’емную ў колькасных адносінах групу складаюць параўнанні ў форме творнага склону назоўнікаў, так званы “творны параўнання”: *Ноч цемнай пасцілкай зямлю абхінула, / Жыцьце ўсе замерла, прырода заснула* [3, с. 148]; *Мілая, сагрэй мяне сваймі грудзьмі! / К маім грудзям прыліпні шчыра; / Богамі хай станем мы паміж людзьмі, / Нябеснага князямі міру!* [3, с. 84]; *Затраслося помстай сэрца / У грудзех дзявочых, / Спахмурнелі чорныя бровы, / Заіскрылісь вочы* [3, с. 123]; *Перасцеленыя косы, / Як тыя галінкі, / Леглі пасмамі хваліста / Тут жа ля дзяўчынкі* [3, с. 126].

Большасць засведчаных у тэкстах паэм параўнанняў неразвітыя, г. зн. складаюцца з аднаго слова. Аднак адзначаецца таксама выкарыстанне і развітых, якія маюць залежныя словы, і нават ускладненых параўнанняў, з дапамогай якіх паэт імкнецца перадаць чытачу свае ўяўленне аб прадмеце, выклікаць пэўнае ўражанне.

Параўнанні ствараюць вобразы, выклікаюць нечаканыя асацыяцыі, адметнае бачанне. Найбольш колькасна пашыранымі ў параўнаннях скарыстаны назвы прадметаў, якія акружаюць чалавека, найменні абстрактных паняццяў, а таксама назвы раслін, кветак. Адметнасць купалаўскіх параўнанняў – у іх своеасаблівым яднанні са звычайнымі з’явамі, канкрэтнымі рэаліямі жыцця. Майстэрства Янкі Купалы-рамантыка выяўляецца не толькі ў выбары трапных, вобразных параўнанняў, але і суб’екта для параўнання і асабліва ва ўменні кампанаваць параўнанні з іншымі моўна-выяўленчымі сродкамі. Аўтар выкарыстоўвае параўнанні як агульнанародныя, так і аўтарскія.

Пры дапамозе параўнанняў адухаўляецца прырода, выяўляецца сувязь паміж прыродай і чалавекам. Параўнанні ў тэкстах выконваюць вельмі важную сэнсавую нагрузку: праз іх ілюструецца побыт герояў, іх душэўны стан, падаюцца партрэтныя характарыстыкі, выпісваецца пейзаж і г. д.

Такім чынам, актыўнае выкарыстанне Янкам Купалам у мове рамантычных паэм такога адметнага моўна-выяўленчага сродку, як параўнанне, – паказчык яркага і вобразнага выказвання майстра слова.

Літаратура

1. Рагойша, В. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. энцыкл., 2001. – 384 с.
2. Глумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 4. – С. 767.
3. Купала, Я. Паэмы / Я. Купала. – Мінск : Маст. літ, 1978. – 192 с.

АСАБЛІВАСЦІ РЭПРЭЗЕНТАЦЫІ НАЦЫЯНАЛЬНАГА Ў ПРЫГОДНІЦКІХ АПОВЕСЦЯХ А. ФЕДАРЭНКІ

Койдан Т. П. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – П. Р. Кошман, канд. філал. навук, дацэнт

Важнай тэндэнцыяй развіцця беларускай літаратуры на сучасным этапе з’яўляецца імкненне яе аўтараў да актуалізацыі хрэстэматычнага кола нацыянальных тэм у рэчышчы жанраў, папулярных у сённяшняга масавага чытача. Вялікія магчымасці для дасягнення гэтай мэты раскрываюць выяўленчыя асаблівасці жанру прыгодніцкай літаратуры. Пошук таямніцы, вастрывы сюжэтнага дзеяння, яго нечаканыя павароты, свабода спалучэння рэальнага і выдуманнага – гэтыя элементы прыгодніцкіх твораў валодаюць асаблівай папулярнасцю ў чытачоў і дзякуючы старанням становяцца надзвычай эфектыўным сродкам для пашырэння ўяўленняў аб беларускай гісторыі і культуры.

У той жа час прыгодніцкі жанр ставіць перад беларускімі аўтарамі шэраг праблем, паколькі патрабуе ад іх размяшчэння дзеяння ў прасторы і часе, якія характарызуюцца незвычайнасцю. У беларускай літаратурнай традыцыі гэтая праблема прыгодніцкая хранатопу вырашалася або шляхам звароту да вобразаў экзатычных краін або пошукам незвычайных абставін у беларускай рэчаіснасці. Пленнасць абодвух падыходаў прадэманстравалі яшчэ заснавальнік прыгодніцкага жанру ў беларускай літаратуры Янка Маўр, у творчасці якога ёсць экзотыка як туземная (“Сын вады”), так і беларуская (“Палескія рабінзоны”).

Падпарадкоўваючыся канонам прыгодніцкай літаратуры, праяўляе арыгінальны падыход у стварэнні незвычайнага А. Федарэнка. Падзеі яго прыгодніцкіх аповесцей “Афганскай шкатулкі” і “Шчарбаты талер” разгортваюцца пераважна ў сучаснай Беларусі, рэаліямі якой цяжка здзівіць сённяшняга чытача-падлетка. Таму з улікам сюжэтаў, скіраваных на раскрыццё тайны, аўтар вылучае ў мастацкім свеце дадзеных твораў некалькі тыпаў прасторы, якая задавальняе патрэбам юнага чытача ў незвычайным.

У аповесці “Афганская шкатулка” такім вобразам становіцца далёкая краіна Афганістан, знаемая, на жаль, для большасці беларусаў у сувязі з ваеннымі дзеяннямі. Аўтар не паказвае саму азіяцкую краіну, але каштоўнасці, прывезеныя адтуль, складаюць тую канву твора, якая вызначае вастрывы сюжэтнага дзеяння. У кантэксце дадзенай гісторыі аб прыгодах падлеткаў, якія аказаліся ўцягнутымі ў пошук схаванага афганскага скарбу, пытанне нацыянальнага аўтар закранае толькі ўскосна. Істотнай для завязкі сюжэту твора падаецца пісьменнікам беларуская мова, якая дала ў падмаскоўным шпіталі пачатак сяброўству салдатам, перажыўшым пекла афганскай вайны. У фінале твора А. Федарэнка яшчэ раз вяртаецца да тэмы беларускай мовы, калі між іншым паведамляе, што адна з гераінь Віка будзе вучыцца ў гімназіі з паглыбленым вывучэннем беларускай мовы і літаратуры. Відавочна, што такая дэталі не мае непасрэднай сувязі з асноўным дзеяннем і выяўляе найперш жаданне аўтара падкрэсліць прэстыжнасць нацыянальнай адукацыі.

Больш цэласна звязаць захапляльны прыгодніцкі сюжэт з задачамі патрыятычнага выхавання моладзі А. Федарэнку ўдалося ў аповесці “Шчарбаты талер”. Сюжэт твора будзе на раскрыцці тайны скарба, схаванага французскім афіцэрам на беларускай землі падчас вайны 1812 года. Гэтая падзея трактуецца айчыннымі гісторыкамі як адна з многіх трагічных старонак у гісторыі беларускага народа. Аднак з гэтага часу бяруць пачатак і легенды, якія расказваюць пра схаваныя на нашых землях скарбы. Менавіта іх выкарыстоўвае А. Федарэнка ў якасці асновы для свайго прыгодніцкага сюжэта, звязваючы такім чынам сучаснасць з падзеямі пазамінулага стагоддзя.

“Шчарбаты талер” – гэта твор, які цалкам пабудаваны па законах прыгодніцкай літаратуры. У гэтым творы існуе тайна, інтрыга, востры сюжэт. Разам з тым гэта твор разлічаны на юнага чытача і яго галоўнымі героямі таксама з’яўляюцца падлеткі. Жывуць яны ў розных мясцінах (Аксана і Каця з горада, а Чэсь, Зміцер і Міхаіл з вёскі), але аб’ядноўваюцца паводле аўтарскай задумкі цікавасцю да беларускай гісторыі. У сваю чаргу да шэрагу адмоўных герояў А. Федарэнка адносіць тых персанажаў, для якіх гісторыя Беларусі і яе культура або нічога не значаць, або з’яўляюцца сродкам нажывы. Грэблівае стаўленне да беларускай мовы, якое акцэнтавана дэманструе галоўны антыгерой твора Павук, урэшце становіцца прычынай яго няздольнасці разгадаць таямніцу трох талераў.

Такім чынам, творы А. Федарэнкі сведчаць аб імкненні пісьменніка ўключыць у жанравую форму прыгодніцкай аповесці тыя тэмы і вобразы, якія акрэсліваюць нацыянальную праблематыку сучаснага дня. Створаныя аўтарам сюжэты, працягваючы традыцыю спасціжэння нацыянальнай гісторыі, дэманструюць эфектыўнасць выкарыстання сродкаў прыгодніцкага жанру ў папулярнасці беларускай гісторыі і культуры.

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОМ ЗНАЧЕНИИ БАСЕН

И. А. КРЫЛОВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Костицына Н. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – С. С. Маратканова., канд. филол. наук, доцент

Культура человечества движется вперед не путем перемещения в “пространстве времени”, а путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня. Так писал Д. С. Лихачев в «Письмах о добром и прекрасном». «Человек культуры» должен быть причастен к исторической и культурной традиции человечества. У него должно быть сформировано стремление к нравственности, красоте, высшим духовным началам. Такой человек как бы замыкает на себе культуру, переживает ее в своем сознании» [1].

К сожалению, в конце XX в. произошел разрыв между культурой и образованием. Молодежь «все более утрачивает связь с прошлым, духовной культурой своего народа и человечества в целом» [1]. И именно на современном этапе жизни российского общества урок литературы рассматривается как образовательное пространство, роль которого обеспечить вхождение молодого человека XXI века в мир культуры минувшего и актуализировать ценностный смысл, заключенный в художественных произведениях прошлых столетий, но в новых социокультурных условиях. Басня как жанр, имеющий богатое прошлое, как произведение дидактического, морализаторского характера, аккумулирует в себе множество непреходящих ценностных смыслов. Но если в эпоху Просвещения и в XIX веке она была востребована и литераторами, широко обращавшимися к ее созданию, и педагогами, использовавшими потенциал басни в воспитательных целях, и читателями, легко и с удовольствием постигавшими ее аллегорический смысл, то современный человек с «клиповым мышлением» перестал воспринимать всерьез басенный жанр. Юный читатель, вступая в диалог с Крыловым, говорит с дистантной эпохой, и, как следствие, вечные ценности вступают в конфликт с ценностями современного мира. Так, «совершенно не очевидно нынче то, что свинья, которая хочет съесть больше желудей, обязана думать о дубе, который их дает («Свинья под дубом»). В конце концов есть хочется сейчас, а мудрость народная гласит: "бери от жизни все"» [2]. Содержание басни воспринимается современным ребенком совсем иначе, а герои, являющиеся аллегорией человеческих пороков, являются сейчас, по мнению общества, самыми успешными. Басни И. А. Крылова, утратив свое ценностное значение в сознании современного ученика, практически ушли и из школьной программы по литературе. Так, из 208 басен, созданных И. А. Крыловым, в поле зрения учеников 5–6 классов, обучающихся по программе В. Я. Коровиной, попадает только шесть. Причем первостепенное значение уделяется художественной форме басни, ее сюжетно-композиционной организации, месту морали в структуре текста. Басня рассматривается прежде всего как источник развития выразительной речи учащихся и, в силу афористичности языка, как материал для организации лексической работы. Тогда как в свете культурологического подхода к организации урока литературы текст басни должен рассматриваться как звено в «диалоге культур». Басня должна открыть ученику ценностный мир прошлого, но в современном звучании. В этом случае важно, чтобы ученик правильно интерпретировал произведение, ощутил связь с ценностным миром героев той эпохи, понял мысли и чувства автора. Учитывая, что в основе басен Крылова лежит сатира на порок, мы в процессе их анализа предприняли попытку составления ценностной классификации. Знакомство учеников с лексическим значением ряда слов, обозначающих нравственно-этические понятия, несомненно, не только пополнит их словарный запас, но и обогатит духовный опыт, позволит провести границу между истинными и ложными ценностями, например, между осуждением неблагодарности, лжи, лицемерия, невежества, эгоизма, лени, хитрости, зависти, предательства, подлости и похвалой знаниям, порядочности, трудолюбию и др. Мораль басен Крылова может рассматриваться как источник беседы-дискуссии на нравственно-этические темы. Например, «не стоит насмехаться над слабыми людьми, которые пытаются изменить свою жизнь»; «люди часто судят об окружающих по себе, имея в виду только свою точку зрения»; «сильная страна та, в которой все части (внутренняя и внешняя) устроены верно»; «талантливый человек должен стремиться к тому, чтобы труд его был полезен обществу»; «оценивать нужно не по внешнему виду, а по способностям»; «утраченное доверие сложно вернуть»; «важно ценить то хорошее, что мы имеем в жизни» и др.

Рекомендации В. В. Голубкова сохранили свою значимость и сегодня: «Заинтересовать учащихся идейной стороной литературы XVIII века – первая задача преподавателя». Для того чтобы в большей мере приблизить басенное наследие И. А. Крылова к современному ученику, нужно организовать диалог на уроке таким образом, словно речь идет не столько о басне, сколько о жизненном опыте школьника.

Литература

1. Доманский, В. А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М. : Флинта, 2015.
2. Афанасьева, Н. Басня в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20130216/923084539.html>. – Дата доступа: 29.03.2019.

ВОБРАЗ МАЛОЙ РАДЗІМЫ Ў МАСТАЦКАЙ КАРЦІНЕ СВЕТУ Г. МАРЧУКА

Куніцкая Т. В. (ВА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – П. Р. Кошман, канд. філал. навук, дацэнт

Зварот да тэмы малой радзімы з’яўляецца адным з самых запатрабаваных сярод беларускіх пісьменнікаў спосабаў творчай самаідэнтыфікацыі. Чалавек, а тым больш надзелены творчым успрыманням свету, схільны надаваць месцу свайго нараджэння асаблівую ролю, бачыць у ім тую першапачатковую дадзенасць, якая ўплывае на яго лес. Моцнай знітаванасцю з тэмай роднага кута вылучаецца творчасць Г. Марчука. Жыццёвай асновай для твораў пісьменніка – рамана “Кветкі правінцыі” і цыкла навел “Давыд-гарадоцкія каноны” – стала малая радзіма пісьменніка мястэчка Давыд-Гарадок.

Пачуцце ўдзячнасці да роднага краю і яго людзей адлюстроўвае эмацыянальную ўстаноўку аўтара і ў “Кветках правінцыі”, і ў “Давыд-гарадоцкіх канонах”. Спасылка на месца дзеяння, якую змяшчаюць назвы абодвух твораў, падкрэслівае важнасць у аўтарскай карціне свету малой радзімы і мае блізкае сэнсавое напам’яненне. У рамане вобраз “кветак правінцыі” атаясамліваецца з жыхарамі патрыярхальнага мястэчка, сціпласць, шчырасць, душэўная шчодрасць і таленты якіх узбагачаюць радзіму. У навелах Г. Марчук працягвае тэму раскрыцця ўнікальнасці свайго мястэчка, ствараючы своеасаблівы звод правіл-канонаў яго жыхароў, у якім універсальныя законы чалавечага быцця раскрываюцца на каларытным рэгіянальным матэрыяле.

Абодва творы Г. Марчука вылучаюцца з прысутнасцю галоўнага героя, вельмі блізкага асобе самога аўтара. Вобразы гісторыі, прасторы, насельнікаў роднага краю асэнсоўваюцца пісьменнікам у кантэксце ўласнага лесу і ўяўляюць сабой набор характарыстык, якія можна лічыць узорным выяўленнем станоўчага аўтастэрэатыпа ў літаратуры. Героі прозы Г. Марчука выяўляць традыцыйныя рысы беларускага нацыянальнага характару – рэлігійнасць, гасціннасць, практычнасць. У навелах іх спасціжэнне адбываецца праз вызначэнне правілаў успрымання каштоўнасцей агульначалавечага існавання (Бог, маці, час, род) і дамінантаў лакальнай прасторы (Гарыні, вуліцы, хаты, школы).

Разам з тым падыходы да выяўлення вобраза сваёй малой радзімы і сваіх землякоў у разглядаемых творах Г. Марчука маюць некаторыя адрозненні. Дыстанцыя ў часе іх напісання складае больш за 20 гадоў. Гэта той узрост, які адрознівае галоўнага героя рамана трыццацігадовага Адася Долю ад яго двойніка – аўтара-апавядальніка “Давыд-гарадоцкіх канонаў”, а разам з гэтым вызначае і характар ацэнкі пісьменнікам свайго роднага атачэння. У рамане іх шырокі дыяпазон абумоўлены імкненнем героя падзяліцца фактамі свайго жыцця, а таму захоўвае знешнюю аб’ектыўнасць характарыстык роднай мясцовасці і яе людзей. У сваю чаргу больш сталы апавядальнік навел вызначаецца схільнасцю да філасофскага спасціжэння сваіх родных вытокаў, што абумоўлівае іх настальгічнае і ідылічнае выяўленне. Прынамсі, звяртаючыся ў “Давыд-гарадоцкіх канонах” да вобраза памерлай маці, пісьменнік прызнаецца ёй: “Я ахвотна пішу і пра гарадчукоў, часцяком іх прыхарошваючы, бо людзі, як і пры табе, сустракаюцца розныя: і злыя, і нядобрыя, і зайздросныя. Як успомню, што і яны ўсе памруць, то і не хачу іх ганьбіць” [1, 331].

Такім чынам, рэпрэзентацыя вобраза малой радзімы з’яўляецца дамінантнай задачай творчасці Г. Марчука. Прапускаючы падзеі гісторыі беларускага народа і ўласнага жыцця праз вобразы рэгіянальнай прасторы, пісьменнік характарызуе сувязь з роднай зямлей як фундаментальную каштоўнасць быцця чалавека. Акцэнт на дамінантах рэгіянальнага свету, іх ідылічнае ідэна-эстэтычнае ўспрымання раскрывае ў творах Г. Марчука тыповы набор пазітыўных аўтахарактарыстык беларуса.

Літаратура

1. Марчук, Г. Чужое багацце / Георгій Марчук; уклад. З. Палінскай, В. Шніпа. – Мінск : Маст. літ., 2013. – 334 с.

ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ И ФИЛОСОФИЯ ДЕМОНИЗМА В ПОЭМЕ

М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН»

Лебедевич Е. С. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь)

Научный руководитель – М. Г. Лобан, ст. преподаватель

Актуальность настоящей работы определяется новизной научной оценки религиозно-философской рецепции творчества Лермонтова, его значения для развития русского историко-литературного процесса.

Цель исследования – создание целостной концепции творчества Лермонтова как динамично развивающейся художественной модели мира с позиции общечеловеческих ценностей.

Методы исследования: историко-функциональный, художественно-эстетический.

Полученные результаты доказывают, что творчество М. Ю. Лермонтова актуально и обладает огромным потенциалом для дальнейших исследований. Основу методологии должно составить герменевтическое прочтение произведений и набирающий силу в последнее десятилетие аксиологический подход, который в своих истоках также связан с герменевтикой.

Бондаренко В. Г. отмечает: «Последний, загадочный год в жизни Лермонтова, весь исполненный деятельности, – сокровище для внимательного ценителя, всегда имеющего склонность заглядывать в «лабораторию гения», напряженно следить за развитием каждой великой силы в мире искусства. Тут на всяком шагу виден новый порыв в сокровеннейшие тайники творчества» [1, с. 325].

«Прослеживая жизненный путь поэта, особенно пристальное внимание обращено на те тексты и эпизоды биографии, в которых проявилась «русскость» его души, – пишет М. Гиллельсон. – Лермонтов назван «светлым предвестником» С. Есенина. Стихотворения «Бородино», «Родина» противопоставляются «Мцыри» и «Демону», раскрывают «земной» план лермонтовского поэтического бытия, отражают в его творчестве процесс становления национального самосознания. Демон становится героем, позволившим показать «вершины» мира, масштаб русской души, «космическую энергию» творчества» [2, с. 329].

Литература

1. Бондаренко, В. Г. Лермонтов: Мистический гений / В. Г. Бондаренко. – М. : Молодая гвардия, 2013. – 574 с.
2. Лермонтов, М. Ю. в воспоминаниях современников / Редкол.: В. Вацуро, Н. Гей, Г. Елизаветина и др.; Сост., подгот. текста и коммент. М. Гиллельсона и О. Миллер; Вступ. статья М. Гиллельсона. – М. : Худож. лит., 1989. – 672 с.

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ЛИРИКЕ А. А. АХМАТОВОЙ

Максименко А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Актуальность темы исследования заключается в интересе современной науки к проблеме определения концепта и, в частности, эмоционального концепта; в возможности дальнейших исследований концептосферы А. А. Ахматовой, в анализе важнейшего в ее творчестве и в жизни каждого человека концепта «любовь»; в многогранности определений, сложности описания структуры многомерного и противоречивого эмоционального концепта «любовь».

Цель исследования – анализ многослойной структуры концепта «любовь» и его речевой репрезентации в поэтическом идиостиле А. А. Ахматовой. Метод исследования – описательный.

Идиостиль А. Ахматовой резко индивидуален и самобытен. В нем отразился аналитический процесс познания мира и преобразование индивидуального опыта в общечеловеческий. В поисках соотношений слова с неязыковым миром прослеживается интеллектуальное и художественное освоение ресурсов поэтического языка и выработка новых форм, адекватных авторскому сознанию.

Творческая индивидуальность поэтессы проявляется в необычном сочетании языковых единиц в художественном тексте. В ее поэзии очень сильна народная стихия. У А. Ахматовой встречаются постоянные эпитеты: «Видел я тот **венец златокованный**» [1, с. 145], суффиксальные формы субъектной оценки прилагательных, существительных: «Тебе **зорюшки** / Колокольные. / А мне **ватничек**/ И **ушаночку**. / Не жалея меня, / **Каторжаночку**» [1, с. 267] (подражание народным песням); «**Только ставший лебедем надменным, / Изменился серый лебеденок**» [1, с. 65]; просторечные слова: « А ведь мы с тобой / **Не любилися**, / Только всем тогда / **Поделилися**» [1, с. 267], «И песней я не **скличу** вас» [1, с. 137], «Путник милый, ты **далече**, / Но с тобою говорю. / В небесах **зажглися** свечи / Провожающих зарю» [1, с. 160].

А. А. Ахматова перенесла в свою поэзию заклинания, народные заговоры: «**Незванный, несуженый, - приди ко мне ужинать**» [1, с. 186]. Своего возлюбленного она называет царевичем: «**Ворожу**, чтоб царевичу / Ночью присниться» [1, с. 22], «Мой царевич в высоком кремле / У красных ворот» [1, с. 22], «Нет, царевич, я не та / Кем меня ты видеть хочешь, / И давно мои уста не целуют, а **пророчат**» [1, с. 110]. Иногда и возлюбленная предстает в образе царевны: «И каждый новую **царицу** / Подводит к двери золотой» [1, с. 23].

Вместе с тем, в ее поэзии часто употребляются «высокие», в том числе архаичные формы, несущие соответствующую экспрессию: не глаза, а «**очи**», не губы, а «**уста**», не лоб, а «**чело**». Примеров тому множество: «У тебя не глаза, а **очи**» [1, с. 98], «Как щеки запали, бескровны **уста**» [1, с. 149], «Я именем твоим не оскверняю **уст**» [1, с. 29]. «Осенило славой снежной/ Безмятежное **чело**» [1, с. 149]. Такие славянизмы в основном выполняют функцию поэтизмов: «Только очи мои говорят / И в устах моих алая нега» [1, с. 6].

Таким образом, поэт как бы ведет «борьбу» со словами, подчиняя их себе, организуя их в сочетания в соответствии со своим творческим замыслом.

Для поэтического языка А. А. Ахматовой характерны междометные восклицания: «**Ах**, дверь не запирала я» [1, с. 37], «**Ах**, пусты дорожные котомки» [1, с. 38], «**Ах**, кто-то взял на память» [1, с. 49], «**О**, как красив проклятый!» [1, с. 45]. И даже так: «**О**, не одну пчелу румяная улыбка соблазнила/ И бабочку смутила не одну» [1, с.166] – загадочно говорил поэтесса (о Глебовой-Судейкиной, героине «Поэмы без героя»); противопоставления: «**Не с теми я**, кто бросил эту землю,.../ **А здесь...**» [1, с. 147], «**Ты дышишь солнцем, я – луною**» [1, с. 52], инверсии: «Зла, мой ласковый, не делай / В мире никому» [1, с. 88], риторические вопросы: «**Для того ль тебя я целовала, / Для того ли мучилась любя, / Чтоб теперь спокойно и устало / С отвлечением вспоминать тебя?**» [1, с. 28].

Очень многочисленны повторы у А.А. Ахматовой: «**Скажи, скажи**, зачем угадала память / И, как томительно лаская слух, / Ты отняла блаженство повторенья?» [1, с. 158], «Только страшно так, что **скоро, скоро...**» [1, с. 48], «**Но сердце знает, сердце знает**/ Как от предсмертной боли **бьется, бьется**» [1, с. 43]. Повторы характерны для ахматовской поэзии, они усиливают общую эмоциональность стихов. Экспрессивный синтаксис поддерживается лексическим наполнением, которое связано с движением, бурными душевными проявлениями.

Почти во всех ахматовских стихах наблюдается обилие параллелизмов: «**Пусть хоть голые / Красные черти, / Пусть хоть чан / Зловонной смолы...**»; «**Я думала: ты нарочно – / Как взрослые хочешь быть. / Я думала: томно-порочных / Нельзя, как невест, любить**» («Высокие своды костела...»).

Богатейший арсенал поэтических средств русского языка использован А. Ахматовой глубоко, талантливо, оригинально, благодаря чему ее стих по его эмоциональной тональности, по музыкальной классичности, чистоте и ясности его языка становится уникальным художественным явлением.

Литература

1. Ахматова А. А. Собрание сочинений в 2-х томах / Под ред. Н. Н. Скатова. Составление и подготовка текста М. М. Кралина. Вступ. статья Н. Н. Скатова. – Т. 1. – М. : «Правда», 1990. – 448 с.

ЭТАП САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С САМОПРОВЕРКОЙ ПО ЭТАЛОНУ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Маслобойникова Н. А., Божик Е. В. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского)
Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент*

Основной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно изучать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться [1, с. 31]. И это, в свою очередь, корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника.

Современный урок русского языка трудно представить без этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону. Данный этап может быть включен в структуру многих типов уроков по русскому языку: урок открытия нового знания, урок- рефлексия, урок систематизации знаний, урок развивающего контроля.

В педагогике и методике термин «самоконтроль» определяется по-разному. Но суть всех определений сводится к одному – это умение сопоставлять результат своего труда с эталоном.

Самоконтроль ученика предполагает: 1) умение оценивать свою работу адекватно; 2) умение видеть свои ошибки и находить рациональные способы решения проблемы; 3) умение изменять алгоритм своих действий, согласно изменившимся условиям; 4) умение самостоятельно составлять проверочные задания, разрабатывать алгоритм проверочного действия.

С точки зрения психологов, самоконтроль опирается на память и внимание, а важнейшую роль играет мышление. То есть, ученику нужно не просто запомнить, например, шаблон правильного решения, но и суметь объяснить порядок действий, доказать правильность выводов.

Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону стоит включать в структуру урока по русскому языку, так как это способствует интериоризации нового способа действия, рефлексии достижения цели пробного учебного действия, применению нового знания в типовых заданиях, созданию ситуации успеха.

Для успешного проведения данного этапа урока учителю следует: организовать самостоятельное выполнение учащимися упражнений на закрепление новых способов действия, организовать самопроверку своих решений по эталону, создать ситуацию успеха по возможности

для всех учеников, предоставить возможность выявления причин ошибок и их исправления ученикам, допустившим ошибки.

Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону формирует у учащихся личностные и регулятивные универсальные учебные действия. Личностные УУД: развитие самооценки личности, формирование адекватной позитивной самооценки, формирование границ собственного «знания» и «незнания». Регулятивные УУД: планирование своих действий в соответствии с задачей, учет правил в контроле способа решения, осуществление итогового и пошагового контроля по результату, оценка правильности выполнения действия, внесение необходимых корректив действие после его завершения на основе его оценки и характера сделанных ошибок.

Опытом проверено, что самопроверка помогает формированию у школьников умения находить и объяснять орфограммы и знаки препинания, развивает способность владеть лингвистической терминологией, повышает языковую культуру учащихся, дает возможность постоянно заниматься попутным повторением, находить ответы на неизученные темы. Важно, что ребята приучаются к внимательному чтению написанного, проверяют и находят ошибки, выполняют грамматические задания согласно требованиям.

Приведем примеры проведения этого этапа на уроках русского языка в 5 классе. Изучив тему «Род имен существительных», предлагаем ученикам следующее задание на карточках: **Распределите существительные на три группы в соответствии с родом.** *Мороз, чудище, село, степь, добро, акварель, пальтишко, мышь, камыш, лошадь, тушь, ущелье, бандероль, шампунь, ромашка, письмо, тюлень, тюль, одеяло, рояль, кофе, кино, мозоль, лебедь.*

Ученики работают на карточках в течение 5 минут, затем проверяют выполненную работу по предложенному эталону, сверяют свои результаты с образцом:

М.р.: мороз, камыш, шампунь, тюлень, тюль, рояль, кофе, лебедь.

Ж.р.: степь, акварель, мышь, лошадь, тушь, бандероль, ромашка, мозоль.

Ср.р.: чудище, село, добро, пальтишко, ущелье, письмо, одеяло, кино.

После проведенной самопроверки ученики оценивают свою работу по предложенным учителем критериям:

0 ошибок – 5 баллов

1–2-ошибки – 4 балла

3–5 ошибок – 3 балла

6 и более ошибок – 2 балла

Таким образом, самостоятельная работа с самопроверкой по эталону – обязательный этап урока русского языка, соответствующего ФГОС. Это этап позволяет ученику охарактеризовать собственные учебные действия и учебные достижения. Самооценочная деятельность проявляется в том, что ученик знает, что он знает хорошо, а что ему надо подучить. Он понимает, в чем причина его ошибки, умеет ее находить и исправлять [2, с. 136].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
2. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман [и др.]. – М.; Рига: Эксперимент, 1999. – 136 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Митрахович А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. И. Журавлева, канд. филол. наук, доцент

Под сущностью применения новых информационных технологий (ИТ) в обучении иностранным языкам понимают не только применение современных технологий, но и новый подход к процессу обучения в целом. Еще совсем недавно обучение иностранному языку основывалось на традиционном подходе, который заключается в сообщении преподавателем суммы теоретических знаний и выработке у учащихся умений и навыков по изучаемой дисциплине. В условиях классной формы обучения преподаватель не всегда имеет возможность уделить должное внимание каждому ученику, поэтому многие из них теряют мотивацию к обучению, что приводит к существенному снижению уровня их знаний, умений и навыков. Использование компьютера и мультимедийных средств помогает реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня знаний [1, с. 547].

Можно выделить несколько основных направлений использования ИТ на уроках английского языка:

1) применение электронных учебников и пособий, демонстрируемых с помощью компьютера и мультимедийного проектора;

2) сеть Интернет в качестве справочного материала (использование электронных энциклопедий и словарей: – www.britanica.com – www.wikipedia.com – www.encyclopedia.com);

3) применение аудио и видео материала: – www.discovery.com – www.bbc.co.uk – www.britishcouncil.org – www.youtube.com;

4) использование тренажеров и программ тестирования (многие веб-сайты позволяют учителям и ученикам получить доступ к тестам, выложенным в сети: – www.puzzle-english.com);

5) применение интерактивных карт и атласов: – www.google.com/maps;

6) участие в интерактивных конференциях и конкурсах;

7) организация исследовательской и проектной деятельности учащихся;

8) участие в международных проектах.

Большинство вышеперечисленных направлений использования ИТ на уроках английского языка представляют собой компоненты сетевых сервисов Web 2.0, преимуществами которых, на наш взгляд являются эффективность сервисов и простота их применения.

Литература

1. Горбунова, Л. И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л. И. Горбунова // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – 547 с.

ПРОБЛЕМА ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Мойсеенок Т. П. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – С. В. Николаенко, д-р пед. наук, профессор

Проблемы информационной безопасности занимают особое место в современном мире и могут рассматриваться в двух аспектах. Во-первых, информационная безопасность раскрывается в аспекте мировой безопасности общества, и именно данный аспект представляет особый интерес. Во-вторых, в аспекте личной безопасности человека.

На современном этапе развитие мирового сообщества характеризуется выдвиганием на приоритетное место процесса глобализации. Глобализация представляет собой связь между отдельными фрагментами человеческого взаимодействия. Так, основными сферами взаимодействия являются экономическая, политическая, культурная, информационная, социальная сферы.

Исследования в данной области представляются актуальными, так как в последнее время проблема безопасности заняла приоритетное место среди всех глобальных проблем. На наш взгляд, проблема безопасности недооценена, требует большего внимания и является актуальной.

Цель нашей работы – язык в контексте национальной информационной безопасности. Теоретической базой исследования послужили труды таких лингвистов как С. Г. Тер-Минасова, М. R. Hammer и др. В качестве методов выступают описательный метод, метод систематизации и обобщения материала.

Несмотря на то, что отдельные черты глобализации и аналогичных глобальных процессов существовали практически на протяжении всей истории человечества, понимание и принятие данного процесса стало реальностью в последние два десятилетия. Именно в это время произошел переход от национально-государственных форм социального бытия к широкой мировой. И хотя этот процесс является достаточно сложным и противоречивым, его масштабы расширяются, а темпы только ускоряются. Для дальнейшего изучения проблемы информационной безопасности необходимо разобраться, что же представляет собой безопасность. В научной литературе понятие «безопасность» обычно понимается по-разному: безопасность – это отсутствие опасностей, безопасность – это определенная деятельность по обеспечению или предотвращению некоторых угроз, безопасность – это признанная необходимость. Эти определения можно обобщить и привести к общему знаменателю: безопасность всегда была связана с некоторой исторической практикой обеспечения безопасности человеческой жизни и физического существования. Но такое определение безопасности не в полной мере раскрывает суть этого явления. Несмотря на то, что категория «безопасность» недавно вошла в лексикон науки и общества, она по-прежнему имеет неоднозначную интерпретацию. Идея безопасности рассматривается в контексте социальных отношений, экономических, политических и культурных, информационных взаимодействий. Таким образом, такое понимание нашло соответствующее развитие «в двух основных концепциях безопасности: национальной и общественной» [1, с. 199].

Одним из наиболее важных аспектов в обеспечении национальной безопасности является язык и культура. Специалисты по вопросам безопасности не задумываются о данных явлениях.

Несмотря на это, язык и культура являются столпами, на которых держится национальный менталитет, самобытность.

В эпоху глобализации национальный язык и культура находятся под угрозой поглощения, хотя в тоже время, именно язык и культура препятствуют объединению людей, процессу глобализации. Важно отметить, что язык играет важную роль в вопросе национальной безопасности, так как язык является тем фактором, который может привести к зарождению межнациональных и межкультурных конфликтов. Именно язык можно считать одной из главных причин зарождения агрессии, лежащий в основе межкультурных конфликтов.

Таким образом, изучение языка является жизненно необходимым условием для обеспечения национальной безопасности и достижения целей внешней политики. В контексте национальной, информационной безопасности, лингвистика специализируется на научном изучении языка путем анализа языка и его роли в обществе. Исследования в области лингвистики помогают продвигать цели страны.

Литература

1. Викторов, А. Ш. Введение в социологию безопасности: [курс лекций] / А. Ш. Викторов. – М. : «Канон +» РООИ «Реабилитация»: ОИ «Реабилитация», 2008. – 567 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
3. Guirdham, M. Communicating across cultures / M. Guirdham – West Lafayette: Bloomsbury, 1999. – 383 p.
4. Hammer M.R. Intercultural communication competence // Asante M. K., Gudykunst W. B. (eds.). Handbook of international and intercultural communication. – London: Sage Publications, 1989. – P. 247–260.

ФУНКЦЫЯ НАВАННЕ КАЛАРАТЫВА “ЧОРНЫ” Ў РАМАНЕ “ВЯШЧУН ГЕДЗІМІНА” ВОЛЬГІ ПАТАВАЙ

Отчык В. А. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – М. М. Шаўчэнка, канд. філал. навук, дацэнт

Кожны пісьменнік, ствараючы мастацкі твор, у той альбо іншай ступені ўжывае лексемы, якія абазначаюць колер. На адбор колераабазначэнняў, як адзначае А. Бельскі, “аказваюць індывідуальныя асаблівасці ўспрымання, а таксама эстэтычныя ўстановы пры ўвасабленні вобраза або тэмы”. [1, с. 203]. Менавіта выбар колера ў кантэксце дапамагае зразумець мастацкую, маральна-этычную, філасофскую і эстэтычную пазіцыю пісьменніка.

Гістарычны раман Вольгі Патавай “Вяшчун Гедзіміна” насычаны рознымі каларатывамі. Але намі была звернута ўвага на каларатыў *чорны*, які з’яўляецца адным з вядучых па колькасным ужыванні ў тэксце рамана.

Гэты каларатыў функцыянуе ў творы як у прамым, так і пераносным значэнні: ...*чорныя яго кіпцюры драпанулі не руку, а рукаў княгіні, шыты золатам* [2, с. 344]. ...*можна было прасвяціць чалавека і ўбачыць, дзе ў ім звілі гняздо чорныя сілы* [2, с. 383].

Эстэтычнае светабачанне пісьменніцы праяўляецца ў шырокім выкарыстанні лексемы *чорны* пры апісанні знешнасці чалавека, яго ўнутранага, эмацыянальнага стану, пры стварэнні пейзажу, у апісанні адзення як часткі каларыту эпохі, пры абазначэнні колеру прадметаў побыту, пры апісанні колеру рэчыва, пры апісанні аб’ектаў флоры і фаўны. Напрыкл.: *Тры дні матляўся над ветрам на Гедзімінавай вежы чорны сцяг жалобы...* [2, с. 470]; *Ці не Гайну агарнула чорная безнадзейнасць?!* [2, с. 470].

Такім чынам, намі зафіксавана 89 выпадкаў ужывання каларатыва *чорны* ў тэксце рамана, функцыянальнае прызначэнне якога – стварыць эмацыянальнае ўспрыняцце кантэксту.

Літаратура

1. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – СПб. : Речь, 2005. – 203 с.
2. Патава, В. Вяшчун Гедзіміна // В. Патава Альгердава дзіда: Раманы. – Мінск: Беллітфонд 2002. – 607 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: УРОВЕНЬ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. ВАСИЛЬЕВА «В СПИСКАХ НЕ ЗНАЧИЛСЯ»)

Охлопкова Е. А. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент

Роман Б. Васильева «В списках не значился» изобилует сложноподчиненными предложениями со значением причины (около 170).

Большая часть этих предложений является собственно-причинными предложениями, то есть ситуация, о которой сообщается в придаточной части, является истинной, непосредственной причиной того, о чем говорится в главной части [1, с. 119–121].

В собственно-причинных предложениях Б. Васильева преобладают предложения с союзами недифференцированного значения. Наиболее частотен союз *потому что*. Он используется в 104 сложноподчиненных предложениях. В силу позиционной специализации нерасчлененного союза *потому что* предложения с этим союзом характеризуются фиксированным соположением частей [2, с. 99–100]. В представленном тексте придаточная часть либо следует за главной, либо находится в интерпозиции. Интерпозиция придаточной части служит одним из средств выделения того фрагмента содержания главной части, на который непосредственно ориентирована информация придаточного; этот фрагмент часто оказывается перед союзом.

Расчленению союза в отдельных предложениях текста способствует актуализация элемента *потому* средствами акцентирующих модально-оценочных слов и частиц [3, с. 27–29]. В этих случаях непосредственным объектом модальной квалификации является элемент *потому*.

Актуализатором собственно-причинных отношений в тексте является отрицание при *потому*, акцентирующее его лексическую самостоятельность. В таких построениях отрицаемая причина противопоставлена причине истинной.

Обычным способом выражения причинно-аргументирующего значения является соединение союза с вводным (модально-оценочным) словом или словосочетанием, принимающим на себя в этих случаях роль компонента двухместного союзного соединения [2, с. 105–107]. Соположение частей при этом фиксировано: главная часть предшествует придаточной.

Значительно реже семантика причины в сложноподчиненном предложении в представленном тексте выражается также с помощью нерасчленяемого союза *так как* (четырежды) и *поскольку* (2 раза), которые позиционно закреплены в начале придаточной части. С их помощью в тексте оформляются предложения с препозицией и постпозицией придаточной части.

Большинство союзов и союзных сочетаний дифференцированных значений имеют аналитическую структуру: в их составе выделяется собственно союзная, семантически нейтральная часть (*что*) и семантический центр, конкретизирующий значение союза и т. д.: *оттого что, из-за того что* [3, с. 44–46]. Семантический центр таких союзов сохраняет мотивационные отношения с соответствующим предлогом или наречием.

Например, в тексте придаточные с союзами *из-за того что* имеют более узкое значение, чем остальные союзы, а именно значение неблагоприятной причины. В анализируемом тексте встречаются предложения со значением квалифицирующей причины, оформляющиеся союзами *что*.

Также в романе представлены предложения, где добавочное причинное значение присоединяется к основному значению меры и степени с помощью местоименных определителей: *так (такой, такая, такие)*. При этом местоименный определитель *так* может относиться к наречиям, глаголам, прилагательным, существительным.

Добавочное значение причины к основному значению меры и степени в сложноподчиненном предложении передается при помощи союза *что* и примыкающего к нему наречия *настолько*, которое в представленном для анализа тексте относится либо к глаголу, либо к прилагательному.

Следовательно, для выражения причинно-следственных предложений Б. Васильев в романе «В списках не значился» использует многообразие синтаксических средств. Это делает текст интересным в том числе с лингвистической точки зрения.

Литература

1. Белошапкина, В. А. Современный русский язык: Синтаксис: [учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов] / В. А. Белошапкина. – М. : Высш. школа, 1977. – 248 с.
2. Всеволодова, М. В. Причинно-следственные отношения в современном русском языке / М. В. Всеволодова, Т. А. Ященко. – М., 2008. – 184 с.
3. Ильина, С. А. Синтаксис письменной книжной речи: выражение обстоятельственных отношений: учеб. пособие для студ. продвинутого этапа обучения, магистрантов и аспирантов / С. А. Ильина, Е. М. Коломейцева, Т. В. Попова; под ред. Т. В. Поповой. – М. : Русский язык. Курсы, 2008. – 144 с.

ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОПОР

Печенева В. С. (VO ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – Л. И. Бобылева, канд. пед. наук, доцент

Возрастание роли иностранных языков в современном обществе определяет их социальный статус: они становятся эффективным средством образования и самообразования, регулятором социального развития личности, базой межкультурной, в том числе и письменной коммуникации. В этой связи особую актуальность представляют вопросы дальнейшей разработки методики обучения письменной речи, создания среды овладения иностранными языками.

При написании работы использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Е. И. Пассов, Г. В. Роговой, М. В. Ляховицкого, А. А. Леонтьева, Н. И. Гез и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска, экспериментальная проверка системы заданий по обучению письменной речи на основе коммуникативных опор во время педагогической практики в школе в гимназии № 1 г. Витебска.

В основе любой письменной деятельности, в том числе и сочинения, лежит 1) владение техникой письма (графикой и орфографией); 2) знание системы языка (лексики и грамматики); 3) умение излагать информацию, т. е. логичность ее построения, аргументированность, доказательность, стилистическое оформление.

Как вид письменной речи сочинение включает в себя несколько этапов мыслительной деятельности: формирование речевого намерения, построение внутренней программы будущего высказывания, выбор слов и их грамматическое оформление, графическое оформление произведения. При этом успешность осуществления письменного сообщения определяется разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст; наличием речевого намерения; способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации.

Таким образом, качество содержания письменного текста зависит от 1) разнообразия тематики; 2) уровня языковой трудности; 3) информативности предложений и речевых формул; 4) объема письменного текста. При этом учитывается языковая сторона письменных работ: правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в письменном тексте; степень соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Как показали результаты исследования, наибольшую трудность у учащихся вызывает грамматическое оформление высказывания, а также логичность и точность его построения. В этой связи при обучении письменной речи целесообразно использование таких коммуникативных опор, как логико-синтаксические схемы (ЛСС), функционально-смысловые таблицы (ФСТ), логико-смысловые модели (ЛСМ). Их главное назначение – непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций, связанных с жизненным и речевым опытом учащихся.

ЛСС выступают в виде ориентиров и зрительных вербальных опор, направляющих высказывания учащихся в нужное русло, подсказывают учащимся содержание, последовательность фраз, их общее количество, обеспечивая таким образом логичность и обоснованность суждений. С помощью ЛСС как опор можно управлять высказываниями учеников, активизируя необходимый речевой материал, комбинировать его, трансформировать разговорные тексты [1, с. 194–195]. В этом плане заслуживает внимания такое, например, задание: «В данном сообщении 105 слов, а его нужно передать телеграммой. Денег хватает только на 30 слов. Сократите высказывание, сохранив его смысл». Достоинством ФСТ является то, что эти таблицы и система работы с ними созданы для коммуникативного овладения учащимися лексическими единицами и самостоятельного логичного оформления своих мыслей, что создает благоприятные предпосылки для повышения продуктивности произвольного запоминания и развитию аргументированного суждения [2, с. 123–129]. Ценность использования ЛСМ заключается в соблюдении основного принципа личностно-ориентированного подхода: в центре обучения находится ученик и его учебная деятельность. ЛСМ стимулируют работу в различных режимах (в группах, в парах, индивидуально), позволяют адаптировать коммуникативные ситуации, умело использовать разговорные клише, рассуждать и сравнивать. Данные виды заданий готовят учащихся к выполнению письменных работ на коммуникативном уровне.

Таким образом, чтобы обучение письменной речи было направлено на овладение умениями логически мыслить, выделять главное, делать выводы и заключение, лингвистически грамотно строить высказывания, следует коммуникативно управлять процессом формирования навыков и умений. Эффективными средствами такого управления являются проанализированные выше вербальные и зрительные опоры.

Литература

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫЯ І ФУНКЦЫЯНАЛЬНЫЯ АДМЕТНАСЦІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У ТВОРАХ ЯДВІГІНА Ш.

Пінчук Л. А. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Л. М. Мазуркевіч, канд. філал. навук, дацэнт

Вывучэнне моўнай тканіны мастацкага тэксту – дастаткова актуальны кірунак беларускага мовазнаўства. Мастацкая выразнасць твораў Ядвігіна Ш. дасягаецца пленным выкарыстаннем фразеалагічных адзінак, паколькі менавіта яны адыгрываюць выключную ролю пры моўнай характарыстыцы персанажаў, аўтарскай ацэнцы герояў, іх дзеянняў, учынкаў. Фразеалагічныя адзінкі ўяўляюць сабой складаную з’яву, якая адлюстроўвае спосаб жыцця і характар народа, яго гісторыю, духоўнае жыццё і псіхалогію, нацыянальныя традыцыі і звычаі, этнічны быт, тэмперамент народа [1, с. 34].

Мэта даследавання – правесці семантычны, структурна-граматычны і функцыянальны аналіз фразеалагізмаў, засведчаных у мове твораў Ядвігіна Ш.

У даследаванні выкарыстаны найперш апісальны метады. Ядвігін Ш. на старонках сваіх твораў ужывае розныя тыпы фразеалагізмаў, якія падзяляюцца на тры групы. У першую групу ўваходзяць фразеалагізмы, якія могуць быць суаднесены са словам, але семантычны аб’ем якіх часта не супадае з семантычным аб’ёмам слова: “*Лепш з’ехаць мне на край свету, чымся маюць тут мяне пальцамі вытыкаць ды ў вочы лезці*” [2, с. 124]; *Прышло мне на памяць, як аднаго году апошнюю скаціну з хлева вывелі* [2, с. 31]; *Прузынка – яшчэ больш была на, перашкодзе матцы, бо звязвала ей рукі, не даючы свабодна адхінуцца з хаты і заняцца работай на полі* [2, с. 45]. Другая група аб’ядноўвае фразеалагізмы з граматычнай структурай словазлучэння: *Нешта паненкі круціць носам пачалі і давай шаптацца з чыноўнікам* [2, с. 67]; *Праз меру любіла яго [Яначку], каб гэтак рана запрагаць у хамут* [2, с. 139]; *Як доўга плеў гэтыя басні, каб не прыйшлося звярнуць на іншую сцяжынку – дадому* [2, с. 157]. Трэцюю групу ўтвараюць фразеалагізмы са структурай сказа: *Круціў я мазгамі, круціў, аж злосць забрала* [2, с. 54]; *Салдаты дзіваліся і цешыліся ды лезлі за сваім правадыром у агонь* [2, с. 158]; *Увайшоўшы ў веску, ажно мароз прабег на маім целе: апрача двух канцавых двароў, скрозь валяюцца кавалкі абгарэўшых бяргенняў* [2, с. 171] *Шчымыя нашы сэрцы, у грудзях нешта бунтавалася* [2, с. 185]; *Але пумы налажыць – на нашыя думкі, на нашыя душы – не ўдасца* [2, с. 222]; *Нат выдумаць нічога не можам, каб нуду сваю разгнаць* [2, с. 226]. Самы багаты і прадуктыўны тып у творах Ядвігіна Ш. – двухсастаўныя сказы.

Паводле семантычнай класіфікацыі ў мове твораў Ядвігіна Ш. прадстаўлены фразеалагічныя зрашчэнні: *збівацца з ног, каса на камень, дзяру ва ўсе лапаткі, даваў драпака* і інш. Большасць засведчаных фразеалагізмаў уяўляе сабой фразеалагічныя адзінствы: *звязвала ей рукі, круціць носам, няма як вочаў паказаць, адкрываць карты, хай язык адсохне, скура трашчыць, як сыр у масле, дыхнуць не давалі* і г.д. Не вельмі аб’ёмную групу ўтвараюць фразеалагічныя злучэнні (спалучэнні): *брацца за работу, як мае быць, зуб на зуб не пападае, кінуўся без аглядкі* і інш. Асобны тып утвараюць фразеалагізмы са структурай параўнальнага звароту, якія даволі часта выкарыстоўвае Ядвігін Ш. у сваіх апавяданнях: *як у гарачцы, як тая свечка згас, гнаў як на пажар, як ката ў мяху, як мухі каля меду, як макама сеяў* і інш.

Засведчаныя фразеалагізмы суадносяцца з рознымі часцінамі мовы. У творах Ядвігіна Ш. найбольш часта фіксуецца дзеяслоўныя фразеалагізмы (*скрыгатаў зубамі, заціраў рукі з радасці, налажыць пумы, плесці басні, кінуцца без аглядкі*), значна менш – назоўнікавыя (*да пары, да часу, як мухі каля меду*), прыметнікавыя (*гарачая галава, на якое ліха, як смоль*), мадальныя і выклічнікавыя (*добра не скажу; памагай Божа, калі ласка!*).

Стылістычныя функцыі фразеалагізмаў шматлікія і разнастайныя. Фразеалагізмы прызначаны ажыўляць маўленне, рабіць яго сакавітым і эмацыянальным, емістым і сціслым. Фразеалагічныя адзінкі, выкарыстаныя ў творах Ядвігіна Ш., выконваюць некалькі функцый. Найперш, яны спрыяюць лаканізацыі маўлення; па-другое, вобразна адлюстроўваюць рэчаіснасць, даюць з’явам і падзеям станоўчую або адмоўную ацэнку. Значная частка фразеалагізмаў перадае эмацыянальны стан чалавека, выражае разнастайныя пачуцці: радасць, захапленне, здзіўленне, насмешку, пагрозу, страх і г. д.

Такім чынам, адметнасцю моўнай тканіны твораў Ядвігіна Ш. стала актыўнае ўвядзенне ў яе фразеалагічных адзінак, удалае выкарыстанне якіх адкрывае заўсёды штосьці новае, разбурае звыкласць, стандартнасць у азначэнні паняццяў і з’яў, уносіць у сэнс напісанага пэўную адметнасць.

Літаратура

1. Аксамітаў, А. С. Беларуская фразеалогія / А. С. Аксамітаў. – Мінск, 1978. – 323 с.
2. Ядвігін, Ш. Выбраныя творы / Ш. Ядвігін. – Мінск, 2006. – 417 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВТОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Разживина С. Б. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент

Повторению изученного материала в процессе обучения отводится важное место, так как учащиеся развивают умения сравнивать, анализировать, классифицировать языковые явления. Кроме того, благодаря этому, вырабатывается логика мышления и развивается память.

Повторение учебного материала осуществляется во время всего учебного процесса: при изучении новых понятий, при закреплении изученного ранее, при организации самостоятельной работы, при проверке знаний учащихся и так далее. Повторение в конце раздела предназначено для закрепления и систематизации изученного. Для решения этих задач используются различные методы и способы организации урока.

Наиболее популярной формой организации повторения на уроках русского языка являются игровая или соревновательная формы, так как именно они позволяют активизировать внимание учащихся и способствуют усвоению и запоминанию информации.

В начале урока в качестве мотивации к продуктивной деятельности можно использовать цитату или строки из стихотворения как эпиграф ко всей теме. Это привлечет внимание учащихся и впоследствии поможет им вспомнить, о чем говорилось на уроке. Например, при повторении темы о морфемах хорошо подойдут следующие строки из стихотворения С. Осипова «Ах, эти морфемы»:
Плодятся в голове морфемы, / Кирпичики, для новых слов, / Наверно, ждут какой-то темы, / Или сигнала: «Будь готов».

На этапе актуализации знаний следует сообщить о форме проведения урока и результатах этой деятельности. Это необходимо, чтобы учащиеся понимали цель игры или соревнования. Уже на этом этапе целесообразно включать задания, за выполнение которых даются баллы или другие поощрительные призы, например, жетоны.

Прежде чем выполнять основную часть упражнений на закрепление, обязательно нужно провести небольшую беседу, задать вопросы, связанные со всем разделом, с подразделами. За верные ответы на эти вопросы также следует награждать призами, это мотивирует тех, кто участвует активно и актуализирует остальных учеников. К примеру, можно раздавать за правильные ответы жетоны, количество которых влияет на итоговую оценку на уроке.

Для уроков повторения, как и для всех остальных уроков русского языка, целесообразно использовать различные виды заданий: индивидуальные, парные, групповые, ответы с места и у доски, работа с раздаточным материалом и с заданиями на доске. Все это помогает школьникам задействовать разные виды памяти: зрительную, слуховую, зрительно-слуховую, а также позволяет избежать однообразных действий, которые снижают работоспособность и внимание.

Тематика заданий не должна быть узконаправленной, так как сам раздел включает множество подразделов, а значит повторять их нужно в системе, следовательно, одно задание может быть использовано для повторения сразу нескольких тем. Например, задание «Укажите лишнее слово в строке, аргументируйте свой ответ»:

А. Р...стение, подр...стать, р...стаять, р...сточек, водор...сли;

Б. Пол...жить, распол...жение, изл...гать, сл...жение, пол...г;

В. Ш...рох, ш...пот, крыж...вник, ш...в, ож...г (руки);

Г. Ц...рк, акац...я, ц...феблат, синиц...н, ц...трусовый;

Д. Ра...цвести, ра...даваться, в...крикнуть, ...дуть, бе...звучный.

Чтобы правильно выполнить это задание, ученикам придется вспомнить, как правильно выделять морфемы, в каком случае пишется та или иная буква в разных частях слова.

Неотъемлемой частью любого урока по ФГОС в среднем звене является физкультминутка, которую тоже можно сделать тематической, чтобы не отвлекать от основных заданий. При повторении раздела «Морфемика» задания физкультминутки, связанные с приставками, корнями и другими частями слова, помогут учащимся заинтересоваться темой и лучше ее запомнить.

В конце урока при подведении итогов все полученные учениками баллы или награды должны быть учтены. В зависимости от того, как были разделены учащиеся: на группы, пары или работали индивидуально, – важно показать каждому, что его труд на уроке был важен и имеет свой результат. Для этого необходимо провести награждение, в качестве которого популярны грамоты, кубки или сладкие призы. Кроме того, работа на уроке должна быть оценена в пятибалльной шкале, например, за большее количество жетонов ученик получает оценку «5» или «4». Для остальных можно добавить бонусные вопросы.

Таким образом, при повторении на уроке русского языка эффективно использовать игровую или соревновательную форму, так как они способствуют привлечению внимания школьников, позволяют им быть активными в течение всего урока, а также формируют все необходимые компетенции.

Литература

1. Александрова, Г. В. Занимательный русский язык / Г. В. Александрова. – СПб. : Тригон, 1997. – 656 с.

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ЛИРИКЕ А.С. ПУШКИНА

Рафальская В. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Л. Судибор, ст. преподаватель

Актуальность настоящей работы определяется возросшим интересом современной филологической науки к проблемам исследования текста в структурно-смысловом и коммуникативном аспектах, в частности, к изучению концептосферы творчества А. С. Пушкина.

Цель исследования – показать концепт «любовь» и способы его реализации в лирическом наследии А. С. Пушкина. Методы исследования: историко-литературный, сравнительно-сопоставительный. Полученные результаты. В концептосфере русского языка концепт «любовь» является одним из базовых, производящих для множества других концептов. Авторский, пушкинский концепт опирается на концепт «любовь», структуру которого формирует сама лексема любовь с ее понятийным ядром и лингвосемантическими параметрами (значениями).

Любовь (по энциклопедическому словарю) – интимное и глубокое чувство, устремленное на другую личность, человеческую общность или идею [1, с. 235].

Любовь (в СРЯ) – 1. Чувство глубокой привязанности к кому-либо или чему-либо. 2. Чувство горячей сердечной склонности, влечение к лицу другого пола. 3. Внутреннее стремление, влечение, склонность, тяготение к чему-либо [2, с. 734].

В самом же обобщенном, абстрактном смысле любовь понимается в этике и философии как такое отношение между людьми, когда один человек рассматривает другого как близкого, родственного самому себе и тем или иным образом отождествляет себя с ним: испытывает потребность к объединению; отождествляет с ним свои собственные интересы и устремления; добровольно, физически и духовно отдает себя другому, стремится взаимно обладать им.

В художественных моделях рассматриваемый концепт реализуется хотя и очень разнообразно, но всегда конкретно:

...Любви, надежды, тихой славы

Недолго нежил нас обман,

Исчезли юные забавы,

Как сон, как утренний туман [3, с. 44].

Эта часть стихов ставит любовь в один ряд с другими очень важными для поэта жизненными ценностями, такими как **надежда**, **слава** и др.

«Ты сердцу мил!» – пастушка говорила,

И их сердца огнем любви зажглись,

И пал к ногам красавицы Дафнис,

И страстный взор Дорида потупила [3, с. 29].

Любовь – **огонь**, отсюда глагол «зажигать» и прилагательное «страстный».

...И может быть – на мой закат печальный

*Блеснет **любовь** улыбкой прощальной [3, с. 171].*

Здесь любовь у поэта предстает как **надежда** на что-то лучшее, более светлое.

*... Мне дорого **любви** моей мученье –*

Пускай умру, но пусть умру любя [3, с. 33].

Любовь – это **мучение**, но оно дорого для поэта. Любовь – высокое чувство, **дар**, которого достоин не всякий.

... Уж мало ль бился я, как ястреб молодой,

В обманчивых сетях, раскинутых Кипридой,

А не исправленный стократною обидой,

Я новым идолам несущи мои мольбы... [3, с. 165].

Здесь Пушкин говорит, что ему пришлось много испытать в жизни из-за любви, но, несмотря на все горести и страдания, которые она ему принесла, он продолжает влюбляться. Любовь для поэта – это жизнь. Ведь без любви он не смог бы прожить и дня.

Любовь – это **вдохновение, муза**, материал для работы поэта.

Из вышеперечисленного мы классифицировали концепт «любовь» на две группы:

1. Концепт «любовь» – счастье, радость, удовольствие, восторг;
2. Концепт «любовь» – мука, тоска, боль разлуки, смерть.

Таким образом, проанализировав ряд стихотворений Пушкина, мы обнаружили, что в произведениях поэт чаще упоминает о мучительном чувстве любви, которое приносит страдания, разлуку. Но вектор **любовь – счастье** также присутствует в его творчестве.

Литература

1. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Совет. энцикл., 1987. – 752 с.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания; ред. А. П. Евгеньева. – М. : Изд-во иностр. и нац. слов., 1957. – Т. 1: А – Й. – 964 с.
3. Пушкин, А. С. Стихотворения и поэмы / А. С. Пушкин. – Минск: Маст. літ., 1978. – 391 с.

ЯВЛЕНИЯ И ПРИЕМЫ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. С. ТУРГЕНЕВА

Скориков В. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. В. Сергушкова, канд. филолог. наук

Актуальность настоящей работы обусловлена возросшим интересом к проблеме экспрессивности синтаксических конструкций в художественной прозе; приоритетностью изучения прагматической направленности текстов; особой ролью явлений и приемов в создании образной авторской картины мира; необходимостью использования проанализированного материала для решения ряда вопросов формирования грамотной письменной речи учащихся.

Цель исследования – проанализировать явления и приемы экспрессивного синтаксиса в произведениях И. С. Тургенева.

Методы исследования: описательный и таксономический. Полученные результаты:

1. Экспрессивность как общезыковая категория затрагивает все сферы языка, и арсенал его выразительных средств необозрим. На возникновение экспрессивности речи или текста влияет коммуникативная ситуация: намерения говорящего / пишущего, презумпции читателя/слушателя, а также лингвистический и экстралингвистический (социальный) контекст коммуникативного акта. Наиболее тесной является связь экспрессивности с эмоциональностью; иногда эти понятия используются как синонимы, или их разграничение представляется непринципиальным. Между тем эти две категории находятся в отношениях неполного пересечения: общую часть их содержания составляет широкий спектр эмоциональной экспрессивности, а непересекающимися сферами являются компоненты денотативного содержания, связанные с передачей эмоций, с одной стороны, и неэмоциональной, «логической» силой воздействия, то есть экспрессивностью, – с другой.

2. Синтаксис языка располагает большими экспрессивными возможностями, широко используемыми в текстах И. С. Тургенева, в языке которых экспрессивность связывается со способностью синтаксических единиц увеличивать прагматический потенциал высказывания, усиливать выразительность и образность речи, ее эмоционально-воздействующую функцию.

3. Важную роль в выражении экспрессии выполняют у писателя различные ритмико-интонационные средства: динамика изменений интонации определенного текста, включающая пики интонационного подъема и пики интонационного спада, изменения темпа речи (ускорение и замедление произношения), а также тембра высказывания.

4. Особое значение в усилении экспрессивности высказывания в художественной прозе И. С. Тургенева имеет пунктуация, прежде всего такой знак препинания, как точка с запятой, с помощью которого структурируется один из самых ярких отличительных признаков стиля писателя – описание пейзажа как единого художественного полотна. Значимо и весьма выразительно у И. С. Тургенева многоточие [1], а также вопросительный и восклицательный знаки, которые активно участвуют в создании тонких иллокутивных оттенков речи, например, таких, как *сожаление: Неужели? Бедная старуха! А Прокофьич жив?; возмущение: Да, вот что!; удивление: А! Павел! вот где ты!* и др.

5. Ярким приемом создания экспрессивности тургеневского синтаксиса выступают расчлененные (сегментированные) [2] и прерванные высказывания.

Таким образом, экспрессивный синтаксис в произведениях И. С. Тургенева интенсифицирует силу воздействия слова писателя, выполняет важнейшую функцию в художественной интерпретации действительности, а также в создании авторской картины мира.

Литература

1. Сергушкова, О. В. Сегментированные конструкции в аспекте актуального членения / О. В. Сергушкова. – Минск : РИВШ, 2014. – 188 с.
2. Орлов, М. М. Стилистические функции пауз, выраженных многоточием в произведениях И. С. Тургенева / М. М. Орлов // Русский язык в школе. – 1968. – №5. – С. 25–27.

АПЕЛЯТЫЎ РУДНЯ І ВЫТВОРНЫЯ АД ЯГО НАЗВЫ-АЙКОНІМЫ Ў КАЛІНКАВІЦКІМ РАЕНЕ

Смірнова В. Д. (УА МДПУ ім. І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – В. В. Шур, д-р філал. навук, прафесар

Вядома, што Беларусь багатая на анамастычныя назвы: ў наш час існуе больш за 26 тысяч паселішчаў, якія маюць адну або некалькі назваў-айконімаў. У Калінкавіцкім раене на перыяд 2018 года існуе 131 паселішча. Гэта 1 горад, 1 гарадскі паселак, 20 аграгарадкоў, 3 былыя мястэчкі (паселкі) і 106 весак (частка з іх былыя хутары, засценкі, фальваркі) [1, с. 52–83].

Характэрнаю прыкметаю айканіміі Палесся з’яўляецца наяўнасць у яе сістэме вялікай колькасці назваў паселішчаў, утвораных ад апелятываў *рудня*, *рудніца* – у мінулым невялікай прымітыўных прадпрыемствы, дзе выплаўлялі з руды метал. У. Лякін у кнізе “Калиновый край в именах и названиях» [1, с. 62] удакладняе ўзнікненне паходжання некаторых названых айконімаў і пасяленняў, напрыклад, “*Рудня Антонаяўская* – веска за 7 км. ад райцэнтра, вядомая па пісьмовых крыніцах з першай паловы XIX ст. як *Дудзіцкая Рудня*. Заснавана перасяленцамі з вескі *Дудзічы* на месцы, дзе некалі прымітыўным спосабам здабывалі балотную руду”. У раене руда ўпершыню была знойдзена яшчэ ў XIX каля канавы *Ведрыч*, на востраве *Сытнае*, на глыбіні да аднаго метра, але шмат яе і цяпер есць каля в. *Есінава Рудня*. З гістарычных крыніц і прац, вядома, што калісьці калінкавіцкую руду капалі і вазілі на прыстань у Мазыр і Рэчыцу, а адтуль нібыта ў Харкаў. [Крукоўскі, А. Жалезная руда на Мазыршчыне. – “Наш край”. – 1926, №8-9. – С. 43–44].

У 1975 годзе ў гэтым паселішчы ўстаноўлены помнік на брацкай магіле савецкіх воінаў, якія загінулі ў 1944 годзе. У гэтай весцы ў мінулыя часы самымі частымі былі прозвішчы *Змушка*, *Маціеўскі*, *Салаўян*, *Шыла*, а ў *Рудні Антонаяўскай* – *Бойка*, *Новік*, *Мірановіч*, пра што сведчыць “Спіс землякоў, якія загінулі ў гады Вялікай Айчыннай вайны” [2, с. 541–698.]. У. Лякін, аналізуючы прозвішчы вяхароў гэтага рэгіёна, адзначае, што названыя вышэй іменны ў гэтым раене з’яўляюцца і найбольш мнагалікімі. Першыństwo трымае антрапонім *Змушка* – носьбітаў яго ў раене больш за 200 сямей.

Літаратура

1. Лякин, В. А. Калиновый край в именах и названиях: историко-топонимический очерк / В. А. Лякин. – Минск: Колорад, 2016. – 136 с.

2. Памяць: Калінкавіцкі раён: Гіст.-дак.хронікі гарадоў і раенаў Беларусі / Рэд.-склад.Феранц В. Р.; Рэдкал.: Піліпец В. І.(старшыня каміс.) і інш.; Маст.Жакевіч Э.Э., Мінск : Ураджай, 1999. – 453 с.

КОНСТРУКТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ «ЛЕГЕНДЫ О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ» В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»

Степанова А. А. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь)

Научный руководитель – И. Л. Судибор, ст. преподаватель

Актуальность настоящей работы обусловлена возросшим интересом современной литературоведческой и богословской науки к творчеству Ф.М. Достоевского, в частности, к осмыслению идеологических концепций романа «Братья Карамазовы».

Цель данной работы – обосновать роль «Легенды о Великом инквизиторе» в понимании идейного замысла романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы».

Методы исследования: историко-литературный, сравнительно-сопоставительный.

Полученные результаты. «Братья Карамазовы» – роман прежде всего идеологический. Его нравственно-философские проблемы особенно заострены в 5-й книге «*Pro i contra*» (За и против), а также в главах «*Бунт*» и «*Великий инквизитор*». В трактате после долгой разлуки встречаются Иван и Алеша Карамазовы. Они хотят лучше узнать друг друга, сблизиться, и между ними происходит диалог о путях перестройки человеческого общества, о мировой гармонии. Они пытаются разрешить вопрос: «Возможно ли построение на земле царства всеобщего равенства и справедливости?» В романе на эту тему развиваются две историко-философские концепции. Первую там же, в трактате, излагает Иван. Он рассказывает Алеше сочиненную им легенду «Великий инквизитор», которую Достоевский считает идейной кульминацией всего романа. Действие легенды происходит в XVI веке в Испании во времена инквизиции. В разгул преследований еретиков Испанию посещает Христос. На площади среди толпы народа появляется Он, и толпа мгновенно узнает ЕГО, верит в его могущество и просит сотворить чудо: мановением руки он оживил на ступенях храма умершую девочку. В народе крики, рыдания, восторг. Но в эту минуту на площади появляется Великий инквизитор, 90-летний старец. Лицо его омрачилось, взгляд горит зловещим огнем, он простирает руку и велит страже схватить пришельца, и она бросает

пленника в тесную и мрачную тюрьму. В душную севильскую ночь инквизитор спускается в темницу и произносит перед пленником долгую речь. В ней цельная и продуманная программа мирового жизнеустройства.

В основе этой программы, в основе учения и практики Великого инквизитора лежит убеждение, что вопреки учению Христа, свобода несовместима с человеческой природой. Свобода есть выбор между добром и злом. Но именно к этому люди по природе своей, т. е. по своим врожденным качествам, по своему природному несовершенству не способны и не могут распорядиться свободой. «Человек слабее и ниже создан, чем ты о нем думал. Он слаб и подл, – говорит инквизитор Христу. – Люди жадны, завистливы, себялюбивы, склонны к взаимной вражде и потому не могут разумно, т.е. с пользой для себя и для других организовать жизнь, готовы свою свободу променять на элементарную сытость, добровольно подчиниться силе, признать власть, основанную на чуде, тайне и авторитете» [1, с. 288]. Предоставленное само себе, человеческое стадо истребит себя путем междоусобных войн, не отыщет согласия, мира. Чтобы этого не случилось, над ними нужна сильная и беспрекословная власть избранных. Это будет избранное меньшинство.

Таким образом, в основе программы инквизитора ясно видно презрение к людям. Они, по его словам, «слабосильны», «бунтовщики», «буйное тысячемиллионное стадо», и потому ради спасения этого стада им нужна мощная власть. По Достоевскому, на такую роль всемирных пастырей претендуют две современные писательские силы: католическая церковь и социалисты, сходные в своих взглядах на организацию человечества. Инквизитор не верит в Бога, т.е. в Христа как в духовное начало и отвергает веру в бессмертие души человека. Это означает принцип «все позволено», что приведет к разъединению людей, к их взаимному ожесточению.

Вторая концепция романа – христианская, гуманистическая – связана с образом Алеши. В школе его называли всеобщим любимцем. Он связующее звено между духовно разобщенными героями: выслушивает, советует, мирит. Алеша и есть выразитель идеи братства, вынесенной в заголовок романа. Он способен понять другого человека, разглядеть в нем человеческое. С Ф.М. Достоевским во многом надо согласиться: людям, нациям, государствам сегодня больше, чем когда-либо, нужно сближение, взаимопонимание, способность к компромиссу.

Таким образом, в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» центральное место занимает «Легенда о Великом инквизиторе», значение которой автор определял как примат необходимости «вселить в души идеал красоты» над призывами социалистов: «Накорми, тогда и спрашивай добродетели!» [1, с. 291–292].

Литература

1. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы : роман в 4 ч. с эпилогом / Ф. М. Достоевский ; [худож. В. Г. Мищенко]. – Минск : Белорус. Совет. Энцикл., 1981. – Ч. 1–2. – 368 с. : ил. – (Б-ка отечеств. и зарубеж. классики).

БИЛИНГВИЗМ. ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ

*Суханова Е. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Н. М. Люкина, канд. филол. наук, доцент*

В современных условиях развития общества все большее внимание ученых – лингвистов привлекает специфика функционирования языков в различных коммуникационных ситуациях, степень влияния друг на друга, взаимозаменяемость и переключаемость в рамках билингвизма (двуязычия). Одной из главных особенностей изменения языковой структуры можно считать языковое смешение или кодовое переключение.

Переключение кодов, или кодовое переключение – это переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка (диалекта, стиля) на другой в зависимости от условий коммуникации. Чтобы осуществить процесс переключения кода, между языками должен происходить непосредственный контакт.

С социолингвистической точки зрения процесс переключения кодов рассматривается как средство этнической самоидентификации, выражения независимости или как средство преодоления этнических барьеров. Социолингвистические исследования показали, что именно характеристики участников коммуникации играют ведущую роль в выборе языкового кода [1].

Билингвальная речь может строиться путем либо попеременного использования фраз двух языков, либо смешением единиц обоих кодов внутри одной фразы. На этом противопоставлении основывается выделение собственно кодового переключения и смешения кодов.

Понимание речи, состоящей из единиц двух разносистемных единиц, предполагает выделение матричного и гостевого языков, соответственно активированных в разной степени. Критерием определения матричного языка должна быть лексико-грамматическая репрезентация

высказывания. Матричный язык высказывания определяется как наиболее активированный код, определяющий морфолого-синтаксическую структуру фраз и их лексическое наполнение.

Смешанные билингвальные высказывания содержат включения из гостевого языка, т.е. единицы другого языка, сохраняющие формальные иноязычные грамматические признаки.

Таким образом, включения либо не адаптируются, либо осваиваются лишь частично, поэтому их иносистемность не вызывает сомнений. Изучение ситуации удмуртско-русского билингвизма дает примеры переключения и смешения кодов как с матричным удмуртским, так и основным русским языками, например, при назывании номера своего сотового телефона или использовании в предложении на русском языке удмуртские слова: «сама, как кизили сидишь».

Также, говоря на одном языке, человек может вводить в свою речь элементы другого языка – фразеологизмы, модальные слова, междометия, частицы, причем такое соседство элементов двух разных языков обнаруживается на достаточно коротких отрезках речевой цепи.

Мы провели опрос среди удмуртов и частично удмуртов, говорящих на удмуртском языке в группе, обучающейся на профиле: Удмуртский и Английский языки. Основной вопрос интервьюирования был: Ваше отношение к процессу переключения кода с удмуртского на русский язык? В опросе приняло участие 7 человек. 4 человека – чистокровные удмурты и 3 – частично удмурты.

Результат опроса следующий: 4 из 7 не обращают внимание на смену кода в предложениях.

Что касается удмуртов, то они считают, что процесс переключения кода – результат естественного развития языков, что слова иностранного происхождения – это следствие всеобщей глобализации.

Мы пришли к выводу, что относительно часто смены кода используются как средство стратегии общения для передачи социальной и лингвистической информации.

Как отмечал Э. Сепир, «чувство почти безграничной свободы, ощущаемое индивидом при пользовании своим родным языком, находится как бы на сдерживающем поводе у какой-то регулируемой нормы» [2].

Литература

1. Гаврилова, В. Межфразовое марийско -русское кодовое переключение. – Йошкар-Ола [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sgr.fi/sust/sust270/8_gavrilova.pdf. – Дата доступа: 28.01.19.

2. Эбзеева, Ю. Н., Тутова, Е. В. Проблема переключения кодов и языковые контакты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-pereklyucheniya-kodov-i-yazykovye-kontakty> . – Дата обращения: 12.02.19.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА “ПО СТРАНИЦАМ ИСТОРИИ: А. С. ПУШКИН ПРОТИВ В. СКОТТА” КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Сысоева Д. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Л. А. Богданова, канд. филол. наук, доцент

Для современного учителя становится актуальной проблема поиска ответа на вопрос: «Как учить по-новому?». Измененное и обновленное содержание требует новых методов преподавания. Возникает потребность в расширении методического потенциала и в активных формах обучения. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

«Интеллектуальная игра – игра, при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на осознание и понимание предъявленного материала; игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного-единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оцененное суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения». [1, с. 21–22]

Разработанное мероприятие можно проводить как с учащимися 8-го класса, так со студентами второго курса филологических профилей. Игра проводится в рамках внеклассного чтения или в рамках предметной недели.

Актуальность данного мероприятия заключается в том, что за счет внеклассного чтения у учеников появляется возможность более полно представить изучаемое произведение (роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка»), проверить свои знания, а также изучить новое произведение из зарубежной литературы (роман В. Скотта «Роб Рой») и сравнить их.

Перед началом стоит определить правила игры и категории, к которым потом будут относиться вопросы. Рассмотрим содержание игры: всего в игре 6 категорий – «Женские образы»,

«Персонаж за персонажем», «Литературное наследие», «Дон Кихот», «Заячий тулуп», «Реальность или вымысел», «История в лицах», «Исторический роман».

Подготовку к игре можно разделить на несколько пунктов: составить вопросы для каждой категории; подобрать иллюстрации к категории «История в лицах»; сделать игральную доску и карточки. Вот несколько примеров вопросов к категории «Женские образы»:

1. Чьи это слова: «С нами сила крестная! Промчи бы тучу мимо. Ай да Алексей Иваныч: нечего сказать: хорош гусь». *Ответ: Акулина Памфиловна.*

2. Как Диану Вернон называл ее дядя сэра Гилдебранд Осбалдистон? *Ответ: Ди, моя маленькая Ди.*

Примеры вопросов к категории «Дон Кихот»:

1. О какой черте Робина говорят следующие строки: «В делах он всегда был справедлив и вежлив, и если ему казалось, что мелкий торговец, бравший у него скот, плохо заработал, он возмещал ему из собственного барыша... он отдавал охотно, в особенности если думал, что покупатель – бедный человек, и убыток ему не под силу». *Ответ: Щедрость.*

2. Какой смысл В. Скотт вкладывает в следующие слова Роб Роя: «Жалкий шотландский торговец скотом, разоренный, босой и голый, лишенный всего благодаря ненавистной алчности кредиторов, обесчещенный, покажет им себя! – восклицает Роб Рой. – Они топтали его, как червя, ползающего по земле, но они ужаснутся, когда ничтожный червь обратится в крылатого дракона, изрыгающего пламя...» *Ответ: Выражение ненависти к правящим классам.*

Примеры вопросов к категории «Заячий тулуп»:

1. Как выглядел Пугачев во время приступа крепости? *Ответ: На белом коне, в красном кафтане, в высокой собольей шапке.*

2. Какая любимая песня была у Пугачева? *Ответ: «Не шуми, мати, зеленая дубровушка...».*

Примеры вопросов к категории «Реальность или вымысел»:

1. Крестьянская война каких годов взята за историческую основу романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка»? *Ответ: 1773-1775.*

2. Якобитские мятежи XVIII века реальность или вымысел? *Ответ: Реальность.*

Примеры вопросов к категории «Исторический роман»:

1. Правда или вымысел, что в романах Вальтера Скота сочетаются романтические приключения, высокие чувства и низость отдельных героев, которые руководствовались в своих поступках часто противоположными мотивами? *Ответ: Правда.*

2. С какой точки зрения А. С. Пушкин оценил исторические события в романе «Капитанская дочка»? *Ответ: Не с точки зрения абстрактной мировой истории, а с точки зрения конкретной личности.*

Игра заканчивается тогда, когда фишка одной из команд первая дойдет до финишной точки.

Данная форма работы на занятиях способствует систематизации знаний. Времени, заложенного учебной программой, не хватает для глубокого изучения произведений, которые не включены в перечень произведений школьной литературы. В данном случае учителя выручают уроки внеклассного чтения, на которых можно проводить интеллектуальные игры. Проведение подобных мероприятий со студентами помогает им подготовиться к педагогической практике.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – С. 21-22.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫЧЕСКИХ ИМЕН НА УРОКАХ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тихонова Л. Н. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Современные требования к обучению школьников литературе как иностранной, так и родной, предполагают необходимость обеспечить метапредметные, предметные и личностные образовательные результаты. Крайне важно развивать у обучающихся осознание взаимодействия языка с родной культурой для становления лингвокультурологической компетенции.

Ни одно значимое произведение не обходится и не существует без главных и второстепенных героев, являющихся основными звеньями и соединяющими сюжетные линии: их поступки могут выразить основную мысль произведений любого жанра – романа, повести, рассказа и др. В то же время стоит отметить, что часто авторы закладывают особенности характера своих литературных героев в их имена и фамилии.

Антропонимика (греч. *antropos* – человек и *onoma* – имя) – раздел ономастики, изучающий *антропонимы* – имена людей [1, с. 19]. Как отмечает М. Г. Атаманов, при выборе имени удмурты обращали внимание на многое: каково состояние природы, какие земледельческие работы

проводятся в данный момент и т. п. Приведем следующие примеры: Койык (лось), Гондыр (медведь), Дыдык – «голубь», Бөдено – «перепелка»; Герей – геры «плуг», Сезяй – сезы «овес», Зорай – зор «дождь»; Бур «добрый», «хороший», «правый»; Бурсин: син «глаз» – «добрый глаз»; Юн «крепкий»; Дун «чистый, опрятный»; Судай: суд «светлый, русский»; Узыр «богатый» и др. [2, с. 80].

Антропонимика очень тесно связана с литературой, в частности, удмуртской. В основном языческие имена присущи художественным произведениям начала XX века: самые знаковые – это романы «Тяжкое иго» («Секыт зибет») К. Митрея; «Гаян», «Вурысо бам» М. А. Коновалова, повесть «Катя» Ф. Г. Кедрова; роман «Вуж Мултан» и поэма «Италмас» М. П. Петрова, трилогия «Лёзя бесмен» Г. С. Медведева и др.

Остановимся на романе «Вурысо бам» («Лицо со шрамом») М. А. Коновалова. Данное произведение изучается в 10 классе. Во время педагогической практики нами сделан акцент на ознакомление с языческими именами. Обучающиеся после ознакомления с несколькими главами выписали из романа языческие имена героев – Гондыр и Герей. Гондыр (от удм. «медведь») такой же неуклюжий, как медведь, попадает в нелепые ситуации (сцена, где Гондыр наступает на белые ботинки Нушина в пароходе). Имя Герей образовано от удм. «геры» – плуг, и логически должно изображать человека трудолюбивого, хотя в произведении Герей, хоть и не является главным героем, но производит впечатление ненадежного, лишь притворяющегося хорошим работником кулака. Возможно, М. А. Коновалов хотел показать характер героя на контрасте с его именем.

Также акцентируем внимание еще на одном произведении удмуртской литературы. Первый исторический удмуртский роман «Секыт зибет» («Тяжкое иго») Кедры Митрея содержит значительное количество примеров языческих антропонимов: Дыдык (дыдык – «голубь»), Вортча Пужей (Вортча – воршудное (родовое) имя, пужей – «олень»), Кион Эркемей (кион – «волк»), Эркемей – от русс. Артемий), Гондыр (медведь), Їушни Иван (їушни – «бутень клубноносный»), Эбга, Дангыр. Примечательно, что в романе отражается проблема принудительной христианизация удмуртского населения, при котором многие удмурты не переставали нарекать своих детей языческими именами. Христианское имя служило только для оформления официальных бумаг.

К сожалению, репрессии напрямую сказались и на удмуртской литературе. Под влиянием русификации на удмуртский язык и культуру писатели все больше стали переходить на русские термины, и языческие имена стали уходить со страниц удмуртской литературы. Возрождение тенденции использования языческих имен произошло в 90-е года прошлого века. В 1992 г. выходит в свет историческая трагедия в стихах П. М. Захарова «Эбга», повествующая об удмуртских батырах. Здесь мы встречаем такие имена, как Донды, Эбга, Идна, Зуй, Дукья, Ёрзи, Пужей и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что языческие имена в удмуртской литературе появились в начале XX в., но из-за репрессий удмуртские антропонимы постепенно начали вытесняться из литературы, и тенденция возродилась лишь в конце 20 века. Изучение литературных произведений и помогает раскрыть характер героев, что в свою очередь ведет к формированию у обучающихся коммуникативных, языковедческих и культуроведческих знаний об удмуртском этносе и его культуре.

Литература

1. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – Изд. 2-е / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – С. 19.
2. Атаманов, М. Г. Происхождение удмуртского народа: Монография / М. Г. Атаманов. – Ижевск: Удмуртия, 2010. – С. 80.

МЕТАНІМІЧНЫЯ ПЕРАНОСЫ Ё ПАЭЗІІ АЛЯКСЕЯ ПЫСІНА

Цалко М. А. (УА БелДУТ, Гомель)

Навуковы кіраўнік – Л. В. Прахарэнка, канд. філал. навук, дацэнт

Сярод вялікай і разнастайнай колькасці метанімічных пераносаў выдзяляюць пяць асноўных тыпаў – прасторавы, тэмпаральны (часавы), каузальны, атрыбутыўны і апелятыўны. Метанімічныя мадэлі знаходзяць значнае адлюстраванне ў моўнай структуры і дазваляюць растлумачыць з’явы, якія на першы погляд, не выяўляюць паміж сабой сувязі.

У паэзіі А. Пысіна шырока распаўсюджанай з’яўляецца прасторавая сумежнасць. Найбольш часта ў вершах гэтага аўтара можна сустрэць перанос “месца, населены пункт – сукупнасць яго жыхароў”. Гэта метанімічнае перасэнсаванне з’яўляецца кампанентам лакатыўнай мадэлі, г.зн. суадносіцца з найменнямі прадметаў і з’яў аб’ектыўнай рэчаіснасці з пункту гледжання іх размяшчэння ў прасторы. Трэба заўважыць, што такая прамая разнавіднасць прадстаўлена тыпам, метанімічныя пераўтварэнні ў якім развіваюцца па спосабе размяшчэння аднаго на другім:

У добрай дружбе жывем па-харошаму:

Свята ў нас – к нам Расія ідзе.

Свята ў іх – беларусы запрошаны... [с. 56] “Побач з Расіяй”

Такі тып лакатыўнай мадэлі “адно на другім” звязвае назву лакатыва (месца) з людзьмі, якія жывуць на ім. Так, паэт гаворыць аб тым, што калі ў беларусаў свята, да іх прыходзяць расіяне.

На Марыупаль і Адэсу

Вывозяць поўнач паязды... [с. 177] “Станцыя Гушчына”.

Гэта яшчэ адзін прыклад лакатыўнай мадэлі. Аўтар хацеў сказаць, што ў паяздах едуць людзі з поўначы ў паўднёвыя гарады. Таму тут метанімія “поўнач – людзі, якія жывуць на поўначы” творча і лаканічна выкарыстаны паэтам.

Прыклад метанімічнага пераасэнсавання субстанцыяльнага тыпу прасторавай метаніміі можна ўбачыць у вершы “Цезкі, сваякі, аднафамільцы...”:

Удалося і мяне жалезу

Мігам надзяліць ненажавым [с. 224].

Метанімічныя перасасэнсаванні субстанцыяльнага тыпу аб’ядноўваюць ЛСВ, якія адлюстроўваюць аб’ектыўную рэчаіснасць з пункту гледжання яго зместу, унутранага адзінства. Такую мадэль можна прадставіць формулай “матэрыял – выраб з яго”. У вершы мігам “ненажавым” аказаўся той няўлоўны момант, калі гарачы асколак жалеза (снарада, міны) упіўся ў цела. Тут метанімія (асколак – жалеза) з дапамогай эпітэта (*ненажавым мігам*) вобразна, па-мастацку перадаюць трагізм франтавой сітуацыі: раненне магло быць смяртэльным.

Вельмі, вельмі быў аркестр дарэчы,

Медзь зайграла, заспявала, зазвінела [с. 311].

“Даўнія кантузіі, раненні”.

У гэтым выпадку перанос “матэрыял – выраб з яго” адносіцца да музычнага інструмента, а дакладней кажучы, да матэрыялу, з якога зроблены інструмент.

Такім чынам, метанімічныя пераносы ў лірыцы А. Пысіна дазваляюць перадаць пэўную з’яву, падзею паэтычна, вобразна, узнесла.

Літаратура

1. Пысін, А. Збор твораў: у 2 т. / А. Пысін. – Мінск: Выш. школа, 1989. – Т. 1: Вершы. – 399 с.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Шаболда А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Б. Кураш, канд. филол. наук, доцент

Актуальность настоящей работы связана с тем, что носителями молодежного языка принято считать школьников, студентов, молодых специалистов и представителей творческой интеллигенции. Студенчество – социально-возрастная группа, представляющая наибольший интерес для изучения, так как именно студенты (в особенности филологи) быстрее всех подмечают различные изменения в языке и реагируют на них. Кроме того, члены данной группы являются будущими специалистами.

Во время обучения в вузе происходит становление и развитие языковой личности студента; будущие специалисты станут представителями интеллигенции. Именно поэтому создание речевого портрета современного студента представляется нам весьма актуальным.

Цель исследования – выявить особенности языковой личности современного студента.

Методы исследования – описательный и метод компонентного анализа.

Полученные результаты. Проблема языковой личности – одна из важнейших в современной науке – может быть решена на междисциплинарном уровне, что вписывается в общий процесс гуманизации научных дисциплин, изучающих человека как представителя социума [1].

Языковая личность, как известно, всегда проявляет себя в конкретных социальных общностях (социогруппах, микро- и макросоциумах), которым она принадлежит и структура которой воздействует на саму языковую личность, прежде всего, как социальную и культурную.

С понятием «языковая личность» тесно связано понятие речевого портрета. Эта связь прослеживается при выделении индивидуального, коллективного, национального речевого портрета, соответствующих типологии языковой личности, при соотношении уровней структуры языковой личности и модели анализа речевого портрета [2].

Таким образом, используемая в данной работе схема описания речевого портрета имеет следующий вид: 1. Особенности языковых единиц разных уровней; 2. Особенности речевого поведения (этикетные формулы, речевые клише, прецедентные феномены, языковая игра); 3. Лингвокультурологические особенности (отражение культуры в языке).

Речевой портрет – это речевые предпочтения личности, совокупность особенностей, которые делают ее узнаваемой. Общаясь в кругу приятелей, сверстников, студент переключается на определенный код, с использованием сленга или жаргона. Общение в учебной группе, на курсе,

факультете – если это учебные или другие ситуации официального общения – требует использования литературной формы речи или профессионально (педагогически) окрашенного ее варианта. Если же это неформальное общение, то используются средства студенческого сленга. Переключение может происходить и тогда, когда за коммуникативным общением стоит одно и то же событийное содержание. Например, при коммуникативном событии “пересдача экзамена” студент сообщает своему одногруппнику: *Зарубу завалил, надо хвосты подчистить*. Обращаясь же к преподавателю, студент-задолженник меняет код: *Когда мне прийти к Вам пересдавать зарубежную литературу?*

Речевое поведение студента в референтной для него группе (по нашим наблюдениям) характеризуется следующими параметрами (для примера взята группа “компьютерщиков”).

– Использование специфического компьютерного жаргона: *выпасть* – “выйти из программы”, *глючит* – “периодически дает сбой по неясным причинам”, *дема* – “демонстрационная версия программы”, *едритор* – “текстовый редактор (Editor)”, *кейборда*, *Клава* – “клавиатура”, *крекер* – “программа-взломщик (Cracker)”, *мудем* – “модем”, *подоконник* – “Windows” и пр.

– Употребление общеполодежного сленга (интержаргона): *бухать* – “пить”, *забабашка* – “слишком умный человек”, *забивать жаб* – “знакомиться с девушками”, *завизировать* – “ударить по лицу”, *кент* – “друг”, *кисоваться* – “целоваться”, *клево* – “хорошо”, *козобака* – “сексуальная, хорошо одетая девушка”, *круто* – “хорошо, отлично”, *стремно* – “плохо, паршиво, неправильно и т. п.” и др.

– Употребление ненормативной лексики.

– Использование элементов языковой игры: цитаты из культовых фильмов и книг (“Матрица”, “Властелин колец”, “Ночной дозор”, тексты В. Пелевина, С. Лукьяненко и пр. – то, что относится к формам речевой субкультуры современного города), переделка английских слов и выражений, прежде всего, относящихся к сфере компьютерной коммуникации, Интернета и мультимедиа.

Студента как языковую личность, и тем более как личность социокультурную, можно отнести к личностям достаточно творческим, особенно в тех случаях, когда он является человеком пишущим: как автор курсовых, дипломных работ, рефератов и т. п., а также, конечно, когда он пишет, например, стихи, тексты для КВН и т. п. Здесь мы имеем дело с письменными формами языка отдельной личности, ориентирующейся на принятые литературные стандарты, а с другой стороны – демонстрирующей какие-то попытки творческого (индивидуально-авторского) подхода к тексту. Нередко такого рода письменные тексты относятся к формам естественной письменной речи.

С учетом вышеперечисленных факторов необходимо выработать системный подход к решению проблемы формирования языковой личности студентов в процессе обучения, с целью взаимосвязанного развития всех структурных компонентов языковой личности.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Просвещение, 2007. – 284 с.
2. Крысин, Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса). Язык и личность / Л. П. Крысин. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 208 с.

О ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ ГЛАЗОВСКОЙ АМЕРИКАНКИ РАШИДЫ КАСИМОВОЙ

Шатунова А. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. Н. Закирова, канд. филол. наук, доцент

Рашида Александровна Касимова – глазовская писательница, ставшая известной не только в России, но и за рубежом. Родилась 23 марта 1950 года, окончила школу № 12. Все писатели начинают с малого – со своего города. По словам самого автора, «интерес к художественному слову возник рано». Еще в младшей школе Рашида Касимова увлеклась написанием романов. К 4 классу она написала уже несколько произведений в этом жанре. Разумеется, они не опубликованы, но сам факт пробы пера юного автора в столь серьезном жанре не случаен. Талант развивался стремительно, и к окончанию школы «писательница», член Литературно объединения уже имела большой опыт в виде множества напечатанных заметок и статей на страницах глазовской газеты «Красное знамя», в которой печатались именитые авторы Глазова. Попастъ на страницы газеты городского уровня дорогого стоит. Литературный талант развивался и привел нашу героиню на студенческую скамью: и в 1972 году Рашида закончила филологический факультет ГГПИ им. В. Г. Короленко. Это и определило выбор дальнейшего развития Рашиды Александровны, которая работала в сельских, потом в ряде городских школ, а в гимназии № 6 она стала учителем высшей категории. У выпускницы

ГППИ большой опыт работы с детьми – 30 лет преподавания филологических предметов. Любимым делом – творчеством – Рашида Александровна занималась всегда, даже в своей школьной практике, и не только на уроках. Все сценарии к мероприятиям и постановкам драматического кружка были написаны ей лично. Это позволяло проявить себя как творческую личность и тренировать навыки писательского искусства. (В книге «Под сенью муз» в 2008 году автор обобщила все свои сценические творения).

В 1980–1990-е годы писательница печаталась в республиканском литературном журнале «Луч». Р. Касимова попробовала себя в разных жанрах – от романов юношеского периода до публицистики в более зрелом возрасте. Ее произведения не остались незамеченными литературной критикой. Доказательством тому является обилие наград и премий, таких, как победа повести «Дети великой помойки» в республиканском конкурсе, посвященном 200-летию Пушкина, победа с повестью «Даркерт» в конкурсе, посвященном Флору Васильеву. Тема школы и общества объединяет эти две повести, вызвавшие живой отклик со стороны экспертов в области литературы.

В 2007 году автор опубликовала книгу рассказов «Осенний дебют», а в 2010 – книгу «Дождь в декабре». Спустя 4 года вышла в свет книга – «Сага о луне». Написанная на основе личных воспоминаний, книга была прочитана автором творческой интеллигенции города в объединении «Литературная среда», представлялась на презентациях, появилась в московском журнале «Братина», сетевом Интернет-журнале литературной критики и словесности и получила широкое обсуждение в читательской среде. Среди положительных отзывов мнение А. Мартьянова, назвавшего ее «балладой о жизни и судьбе татарского народа, живущего и ныне в нашем северном краю». Произведение построено отчасти на автобиографических материалах, отсюда основа повествования – описание жизни именно татарского народа. Помимо написания текста книги, Р. Касимова придумывала иллюстрации к ним. Идеи для иллюстративного сопровождения текста возникали в процессе работы с пластилином вместе с внучкой. Незаметно обучая детей лепке и рисованию, писательница и сама вдохновлялась идеями для будущих картинок. Пластилиновые рисунки наполнили книги Рашиды Александровны и стали удачным дополнением к текстовой составляющей книги «Сага о луне».

Название книги запоминается сразу. По толковому словарю Ожегова сага – это древнескандинавское и древнеирландское народное эпическое сказание о богах и героях [?17, 1733]. Отсюда следует, что сага о луне возвеличивает небесное светило до божественного уровня.

Прочитав первые строки, у знающего читателя сразу возникают ассоциации с «Игрой престолов» – знаменитым произведением Джорджа Р.Р. Мартина. Возвеличивание, обожествление героев, топонимы-неологизмы – все это признаки фантастики, применяемые Р. Касимовой в своей книге. Новая книга, презентованная 17 мая 2017 года – «Там неоновый ветер...», также нашла живой отклик читателей. Урбанистика американского Нью-Йорка раскрыта с нетривиальной стороны. Автор представила свой сюжет, в ее прочтении город огней открывается читателям с новой стороны. Очерки-эссе, выбранные в качестве жанровой основы произведения позволяют через личное, субъективно-оценочное понимание автора посмотреть на Америку. Будучи патриотом России в целом и Глазова в частности, Р. Касимова представила образ нового города как нечто чужое, маянющее, интересное, но не такое родное, не близкое. Интересны читателю названия глав книги – «Чикагский блюз», «Дорога в город притяжения», «Ньюорлеанское voodoo», «Город в пустыне Мохаве» и другие оригинальные заглавия составили содержание новой книги Р. Касимовой.

По мнению московского критика Андрея Углицких, Рашида Касимова является «вторым по публикабельности» глазовским прозаиком. И это неспроста. Кроме объемных произведений, у прозаика есть немало публикаций в местных газетах, а также критических статей.

Писательница отдает предпочтение жанрам рассказа и очерка. В ее творчестве есть также «хроники печалей человеческих» «Зачарованная» (1999), «сатирическая кафканиада» «Даркерт» (2000), опубликованные в республиканском литературном журнале «Луч» под именем Анны Муриной. Р. Касимова – член Союза писателей Удмуртии, имеет награды в области литературы. В 1980 году она стала победительницей городского конкурса на лучшее прозаическое произведение, посвященное 35-летию Победы в Великой Отечественной войне. В 1999 г. писательницу нашла награда за победу в Республиканском конкурсе, посвященном 200-летию А. С. Пушкина, а также в 2000 г. одержала победу в конкурсе, посвященном Ф. Васильеву «С любовью о родном крае». В последние годы Р. Касимова живет в США, является успешным автором множества книг, счастливой мамой и бабушкой. У нее есть время на близких, на литературное творчество, на встречи с земляками, со студентами ГППИ, а ее персоналия занимает достойное место в книге «Наше культурное достояние».

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОГО МОМЕНТА КАК ЭТАПА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Шеманихина И. А. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – И. В. Андреева, канд. филол. наук, доцент

Модернизация образовательного процесса современной школы предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [1]. Идет определение роли ученика не как объекта, на который воздействуют, а как активного действующего участника процесса обучения, инициатора своих действий, делового партнера учителя [2].

Субъективизация образовательного процесса меняет взгляд на структуру урока: сохраняются традиционные типы уроков с их основными этапами, но методика проведения каждого этапа урока существенно меняется.

Всякая деятельность, в том числе и учебная, начинается с организации условий, в которых она будет протекать наиболее успешно. Поэтому урок по любому предмету, на любую тему, любого типа всегда начинается с его организации.

Организационный этап – это важный этап урока, от качества проведения которого во многом зависит ход, развитие и результат урока, он является предпосылкой формирования познавательного интереса и мотивационной сферы у школьников [2].

Задача этого этапа носит не столько учебно-воспитательный, сколько психологический характер: обеспечить благоприятную обстановку для работы; психологически настроить учащихся на предстоящую учебную деятельность и взаимодействие [2].

Содержание организационного этапа урока включает в себя приветствие; определение отсутствующих; проверку готовности учащихся к уроку; проверку подготовленности классного помещения к уроку; организацию внимания.

Показатели положительного выполнения психологической задачи этого этапа: доброжелательный настрой учителя и учащихся; кратковременность организационного момента; полная готовность класса и оборудования урока к работе; быстрое включение класса в деловой ритм; организация внимания всех учащихся. Современный педагог должен уметь пользоваться нестандартными способами и методами построения урока, в особенности организационного этапа, так как этот этап является важным фактором развития познавательного интереса школьников, способствует успешному освоению учебного материала. Процедура вхождения в урок может быть разной в зависимости от возрастных особенностей учащихся, от темы урока, условий проведения урока, времени года и т. д. Урок можно начать традиционно: дети встают, приветствуют учителя и садятся. А можно обыграть приветствие, расширив и обогатив его, используя различные методики. Дети одиннадцати – двенадцатилетнего возраста любят считалки и стихи, поэтому можно поздороваться с ними в стихах. Настроение учеников можно узнать, задав им необычные вопросы: «Какого цвета ваше настроение? Почему?» Для того чтобы «разговорить» детей, можно предложить им закончить различные фразы. «Представьте» – метод, при котором обучающемуся нужно представиться нетрадиционным способом, ответив на вопросы о себе: «Что ты любишь? Что ты ненавидишь? С каким животным ты себя ассоциируешь и почему?» При методе приветствия «Фантастическая добавка» преподаватель дополняет реальную ситуацию фантастикой. Вы можете переносить учебную ситуацию на фантастическую планету, перемещать реального или литературного героя во времени, рассматривать тему урока с необычной точки зрения, например, глазами инопланетянина или древнего грека и т. д. «Эмоциональное вхождение в урок» – еще один пример нестандартного начала урока. Учитель начинает урок с того, что знакомит учеников с планом на урок. Это лучше делать в полусуточной форме. Например, так: «Сначала мы вместе восхитимся глубокими знаниями – а для этого проведем небольшой устный опрос. Затем попробуем ответить на глобальные вопросы... (звучит тема урока в вопросной форме). Потом потренируем мозги – выполним упражнения. И, наконец, вытащим из тайников памяти кое-что ценное... (называется тема повторения)». Схожи такие методы вхождения в основной этап урока, как «поговорка-поговорка», «высказывания великих», «эпиграф» – учитель начинает урок с цитаты, подходящей к теме урока и заставляющей обучающихся поразмышлять.

Все затронутые темы организационных моментов могут служить в той или иной степени выходом на основную тему урока. Это зависит от умения педагога правильно применять игровые и речевые упражнения в структуре урока.

Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 221 с.
2. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2013. – 240 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА ПО МОТИВАМ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ» КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Шиляева С. Н. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Л. А. Богданова, канд. филол. наук, доцент

Общеизвестно, что современные школьники либо не хотят, либо не успевают познакомиться со многими произведениями русской классической литературы.

Данное мероприятие рассчитано на учащихся 10–11 классов, а также на студентов 1 курса профилей «Русский язык и литература».

Мероприятие подобной формы в рамках предметной недели «Русского языка и литературы» в школе или в течение «Недели русской словесности» в институте (с привлечением учащихся старших классов) представляется как один из продуктивных видов работы в направлении литературного образования молодежи.

Актуальность проведения мероприятия в игровой форме заключается как в специфике времени, так в психологических особенностях обучающихся. Геймификация образования видится нам не только в области информационных технологий, но и в использовании игровых форм, известных на протяжении нескольких десятилетий.

Необходимо определить правила игры и категории вопросов. Мы не будем останавливаться на технической стороне мероприятия. Рассмотрим содержание игры: прежде всего, это основные вопросы для команд «Знатоков», кроме того, выделяются вопросы категории «Блиц», наконец, есть категория «Черный ящик». Часть вопросов подготовлена и для команд «Болельщиков».

Командам «Знатоков» и «Болельщиков» запрещается помогать и подсказывать друг другу.

Подготовку к игре можно разделить на несколько этапов:

1. Составить вопросы для команды «Знатоков».
2. Составить вопросы для команды «Болельщиков».
3. Составить вопросы для категорий «Черного ящика» и «Блиц».
4. Подобрать иллюстративный материал для ответов.
5. Создать презентацию игры с помощью программы Microsoft Power Point.

Вот несколько примеров вопросов для команды «Знатоков» (правильные ответы в скобках):

1. *Перед началом работы над одним из своих произведений Ф. М. Достоевский писал своему другу-учителю: «Я замыслил и скоро начну большой роман, в котором будут много участвовать дети, с 7 до 15 лет... Детей будет выведено много...» Какое произведение замыслил писатель?*

Ответ: Роман «Братья Карамазовы».

2. *Ф. М. Достоевский в романе дал говорящую фамилию для героев семейства. Подумайте, от какого слова образовалась фамилия «Карамазов»?*

Ответ: Фамилия *Карамазов* трактуется по-разному. С одной стороны, ее можно объяснить как составленную из 2-х слов: от тюркского «кара» (черный) и русского «мазать». Однако Т. А. Бондаренко нашел к фамилии аналогичную, образованную от другой фамилии – Богомазов, путем замещения первого исторического корня этого имени (Бог) антонимичным в метафорическом значении корнем (Кара).

Примеры вопросов для категории «Блиц»:

1. Сколько детей имел Ф. П. Карамазов? (4).
2. Как звали вторую супругу Федора Павловича? (Софья Ивановна).

Примеры вопросов для «Черного ящика»:

Уважаемые знатоки внутри черного ящика лежит то, что нельзя потрогать руками, попробовать на вкус, почувствовать его запах. Внимание вопрос: все исконно русские имена оканчиваются либо на «А», либо на «Я»: Анна, Мария, Ольга и т. д. Однако есть одно единственное женское имя, которое не оканчивается ни на «А», ни на «Я». Назовите это имя? – Ответ: Любовь.

Примеры вопросов для «Болельщиков»:

I. 1) затруднительное и запутанное положение, а также крышки книги из картона или кожи (переплет); купол церкви и раздел книги (глава).

II. Анаграммы. Переставьте буквы так, чтобы получились имена персонажей.

ОСЗИМА – З... (Учитель и наставник Алеши): Зосима;

ОСМЕРВКЯД – С... (Один из сыновей Карамазовых): Смердяков.

Игра заканчивается подведением итогов и награждением победителей.

Приобщение учащихся к сокровищам русской словесности, воспитательное значение которой трудно переоценить, является, по нашему мнению, основной задачей учителя русского языка и литературы. Общее количество уроков литературы не позволяет сделать это в достаточном объеме, отсюда наш интерес к внеклассной предметной работе учителя.

Литература

1. Бельская, Л. Л. Литературные викторины / Л. Л. Бельская. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 301 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ТРАВЕСТИЙНЫХ ТЕКСТОВ

Ягмурова У. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Кузьмич, канд. филол. наук, доцент

Актуальность работы связана с необходимостью изучения лингвистических аспектов такого многогранного понятия, как гендер. Целью нашего исследования является выявление дескрипторов языковых личностей как пародируемых авторов, так и авторов пародий через призму гендера.

Объект исследования – травестия как аспект гендерной лингвистики. Предмет исследования – гендер как дескриптор языковой личности автора пародии через призму травестийного текста.

В исследовании мы использовали метод направленных ассоциаций при анализе аллюзий в процессе декодирования травестийных текстов и метод интерпретации языкового материала травестийных текстов. В работе рассматриваются дифференциальные особенности вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин, а также гендерные аспекты пародирования. Основные положения нашего исследования следующие:

1. Гендер – это социальная организация половых различий; культурологическая характеристика поведения, которая соответствует полу в данном обществе и в данное время. Гендерные стереотипы – это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское / маскулинное» и «женское / феминное».

2. Основным стержнем гендерного травестирования является **языковая игра (ЯИ)**. Вторичная природа данного жанра обуславливает применение принципов ЯИ с целью создания ассоциативного контекста восприятия объекта пародии через данную пародистом интерпретацию. Развитие ассоциативной стратегии ЯИ связано с актуализацией и переключением (ломкой) ассоциативного контекста знака в «игровом поле».

3. Одним из конструктивных принципов языковой игры является имитационный принцип, заключающийся в воспроизведении эффекта отклонения от нормы в речевом функционировании лексем, его тиражировании, пародировании, экспрессивной стилизации особенностей речевого функционирования лексем в разных сферах языка и речевом поведении индивидуума; в более узком смысле – в звукоподражательной мотивации и актуализации звукосимволического аспекта восприятия слова.

Пародия есть форма имитации, но имитации с целью оценки имитируемого объекта, выдвигая его характерных особенностей в гиперболизированном виде.

4. Прецедентные тексты, связанные с гендером, как и любой другой факт реальной действительности, могут быть отражены текстом, вплетаясь в его художественное полотно и образуя категорию вертикального контекста. Литературная пародия представляет собой случай совпадения вертикального и горизонтального контекста в одном целом, т. к. горизонтальным контекстом пародийного текста является набор элементов прецедентного текста, т. е. вертикальный контекст.

5. Текст литературной пародии – это интертекст, о чем свидетельствует его насыщенность аллюзиями, реминисценциями, прямыми и трансформированными цитатами и вкраплениями. В качестве аллюзивных элементов могут использоваться: а) имена собственные персонажей литературных произведений, а также их авторов (пародируемых поэтов и писателей); другие литературные атропонимы, топонимы и т. д.; б) ключевые слова, дословные и трансформированные цитаты. В качестве особого аллюзивного элемента следует отметить эпиграф, который обычно служит для реализации критических цитат автора-пародиста; в) характерная внешняя форма стихотворения, особенности разбивки строк и т. п. Особенностью таких пародий является то, что читателю уже при первом визуальном контакте легко, при наличии определенных фоновых знаний установить пародируемый объект.

6. Для литературной пародии характерно перенесение и сосуществование в пределах одного текста нескольких перечисленных сигналов интертекста, чем усиливается его прецедентность чем выше насыщенность текста литературной пародии элементами прецедентного текста, тем выше вероятность узнавания читателем пародируемого объекта. Узнавание облегчается и при наличии в тексте пародии ключевых слов, характеризующих поэтическую лексику автора, на которого создается пародия. Гендер как дескриптор идиостиля является одной из основополагающих характеристик стиля того или иного писателя.

Литература

1. Слышкин, Г. Г. Гендерная концептосфера современного русского анекдота / Г. Г. Слышкин // Гендер как интрига познания (гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации). – М. : МГЛУ. – 2012.

2. Трофимова, Е. И. Вопросы терминологии в гендерных исследованиях/ Гендер и проблемы коммуникативного поведения (Сборник материалов Первой международной научной конференции 28-29 ноября 2002 года). – Новополоцк. – 2002. – С. 3–10.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ. ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

АЛЕКСАНДР УШАКОВ О ЗНАЧЕНИИ АТАТЮРКА В ИСТОРИИ ТУРЦИИ

Артемчук К. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – З. С. Курьян, ст. преподаватель

Александр Геннадьевич Ушаков – историк, публицист, автор многочисленных монографий по истории стран Азии и Африки. В своей работе «Феномен Ататюрка. Турецкий правитель, творец и диктатор» А. Ушаков исследовал биографию крупнейшего политического деятеля, основателя турецкой государственности Мустафы Кемалья Ататюрка, первого президента Турции, под руководством которого с 1923 г. Турция «начала восхождение к политической стабильности и экономическому процветанию».

Проблема значимости, изучение и использование исторического опыта М. Кемалья в Турецкой республике остается актуальной и в настоящее время.

По замечанию Ушакова: «По извечной иронии судьбы будущий «отец турок» родился чуть ли не в тот самый день, когда и без того дышавшая на ладан империя, получив от Запада очередную звонкую пощечину, утратила контроль над своими финансами» [1, с. 16]. «Больной человек Европы»... Именно так стали называть Османскую империю с середины XIX века. В таких условиях проходило становление будущего реформатора. Огромную роль на формирование личности Мустафы Кемалья оказали идеи турецких просветителей XIX в. – И. Шинаси, Т. Фикрета и Н. Кемалья. Подтверждение этому, по мнению автора, мы находим в национально-освободительной борьбе турецкого народа и турецкого государства. Ататюрк говорил: – «Невелика ценность человека, думающего больше о самом себе, нежели о счастье родины и нации».

Большое влияние на формирование мировоззрения Мустафы Кемалья оказала учеба и служба в армии, где сформировалось видение им сущности демократического государства. «У государства есть две цели, – подчеркивал он, – Одна – защита интересов народа, вторая – поднять достоинство народа». Таким образом, по мнению А. Ушакова, именно тогда у Кемалья сформировалось видение сущности демократического государства, и М. Кемаль реализовал это видение в своих реформах.

Оценивая историческое наследие Ататюрка, Доган Авжи-оглу говорил: «кемализм – это Мустафа Кемаль и горсточка прогрессивных людей, поддерживающих его, это схватка, сражение среди огромных масс, это эпоха, завоеванная сантиметр за сантиметром» [1, с. 168].

До настоящего времени не утихают споры о необходимости, значимости и эффективности реформ Ататюрка и их роли в становлении современного турецкого государства. Эти реформы стали серьезным шагом на пути государственного переустройства, демократического и общественного развития турецкого государства. Реформы ознаменовали новый этап в развитии просветительской деятельности, создания и развития светской системы образования, новой армии, становления новых социальных отношений, развития капиталистических отношений, сохранения единства турецкой нации.

Таким образом, в своем исследовании А. Ушаков делает вывод о том, что благодаря национально-освободительной борьбе турецкого народа полностью изменился облик бывшей империи. М. Кемаль Ататюрк полностью реформировал мусульманское государство и изменил все устаревшие структуры, сформировал и на практике реализовал национальную идею.

Кемализм и сегодня продолжает оставаться важным и действенным фактором общественной жизни Турции. Он содержит в себе ряд интересных идей, составляющих пока не реализованную часть национально-революционной программы Кемалья Ататюрка.

Литература

1. Ушаков, А. Феномен Ататюрка. Турецкий правитель, творец и диктатор / А. Ушаков. – М. : Мультимедийное изд-во Стрельбицкого, 2018. – 1040 с.

БИБЛИОТЕЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГЕРМАНСКОЙ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ СИСТЕМЕ НА ВРЕМЕННО ОККУПИРОВАННЫХ ТЕРРИТОРИЯХ СССР В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Бабак С. А. (ФГБОУ ВО ОГИК, Российская Федерация, Орел)

Богатырев Р. А. (Среднерусский институт управления – ФИЛИАЛ РАНХиГС, Российская Федерация)

Научный руководитель – А. Л. Есипов, канд. пед. наук, доцент

Осуществляя оккупацию территорий СССР, войска Вермахта и впоследствии представители военной и местной хозяйственной администрации огромный урон нанесли библиотечному

и архивному делу. Планомерное уничтожение и разграбление фондов библиотечной системы страны является иллюстрацией истинных целей оккупантов, которые, по сути, сводились к разрушению народной памяти, экономическому ограблению и культурно-политическому порабощению населения.

Пропаганда, работая над целым рядом вопросов, использовала такие приемы, как распространение антисемитских, антисоветских и антиинтернациональных доводов фашистской идеологии в целях эскалации напряжения в республиках Советского Союза, создавая иллюзию нормальной жизни на якобы «освобожденных» от советского террора землях, декларируя массовое открытие школ, музеев и библиотек. Эффективное решение такого значительного массива задач предполагало использование комплексной разветвленной системы культурно-политического пропагандистского воздействия на граждан территорий подвергшихся оккупации. Создание агитационно-пропагандистской системы было начато в нацистской Германии еще до начала второй мировой войны. Так уже в 1939 г., по сведениям К. Кирхнера, Третий рейх перешел от планов по подготовке системы военной пропаганды к планомерной практической реализации этого проекта [1]. Основу пропагандистского аппарата составляли отделы германского Министерства народного просвещения и пропаганды. Министерство курировало деятельность крупных издательств Германии, а также основные театры страны и др. Библиотеки Германии подчинялись «Отделу литературы», определявшем основные направления их деятельности.

Позже в структуре Министерства были сформированы специальные отделы «Винета» и «Ост и антибольшевизм», основная деятельность которых была направлена на оккупированные советские территории. Помимо структур Имперского министерства, базой реализации культурно-политической пропаганды в зоне оккупации стали «Отдел пропаганды верховного командования вермахта» (ОКВ) и «Отдел пресса и пропаганда» Министерства оккупированных восточных территорий. Каждая из профильных групп отдела «Ост и антибольшевизм» отвечала за конкретное направление в пропагандистской работе. Так, группа «Активная пропаганда» занималась изготовлением и переправкой материалов пропагандистского характера на оккупированные территории. Публикация текстов, подготовленных отделом «Винета», и их дальнейшая переправка осуществлялись специально созданными частными фирмами, например, «Aufbau GmbH». Необходимо отметить еще одно очень важное направление деятельности группы «Активная пропаганда»: выпуск своеобразного каталога средств печатной пропаганды. Он являлся ключевым элементом в деятельности пропагандистских учреждений и организаций на территории Советского Союза, оккупированной войсками Вермахта. Для обеспечения эффективности деятельности пропагандистских организаций всех уровней в этом каталоге давалась информация о каждом издаваемом плакате, листовке, брошюре с кратким содержанием, целевым и читательским назначением, языке публикации, тираже и т. д. Можно предположить, что этот каталог использовался и при организации библиотечной деятельности на оккупированных территориях.

Выпуском сборников пропагандистских материалов, а также восстановлением бумажных предприятий и снабжением оккупационных издательств бумагой занималась группа «Пресса». Подготовленные ей материалы предназначались для использования в оккупационной периодической печати восточных областей.

Реализацией пропагандистского воздействия на военнослужащих Красной Армии и гражданское население занимались батальоны пропаганды, включенные в структуру всех групп армий: «Центр», «Север», «Юг» [2]. В число основных задач батальонов пропаганды вермахта входило планирование, подготовка и проведение всего комплекса мероприятий, направленных на пропагандистское воздействие на местное население, а также взаимодействие со всеми военными и гражданскими учреждениями, которые так или иначе могли использоваться в пропагандистском воздействии [3].

Соответственно, можно резюмировать, что вышеназванные организации осуществляли управление и контроль за местными учреждениями культуры, а также цензуру их деятельности.

Литература

1. Kierhnier, K Berlin: 1976. – S. 26.
2. Крысько, В. Г. Секреты психологической войны / В. Г. Крысько. – Минск: 1999. – С. 350–352.
3. РГВА, Ф. 1323, Оп. 2, Д. 264, Л. 14 (об.)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Брель Т. М. (УО «Мозырский государственный областной лицей»)

Современные социокультурные условия ставят перед нашим обществом новые задачи. Приоритетным является перенос центра тяжести с инерционного на инновационное развитие

страны, которое предполагает раскрытие созидательных возможностей человека, практическую реализацию его творческого потенциала.

Результативность этих задач во многом зависит от уровня образованности и культуры людей, зрелости и ответственности их социальной позиции. В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе. Это способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и другие. Эти качества получили название «ключевых компетенций». Идея развития компетенций является одной из ведущих идей образования.

Современный учитель обществоведения в своей работе призван решать важную задачу: становление социально зрелой и творческой личности, обладающей развитым сознанием и самосознанием, способной на основе осмысления культурно-исторического опыта, ценностей отечественной и мировой культуры, понимания тенденций развития современного общества определить пути конструктивной самореализации, активно включиться в созидательную деятельность. Средством социализации личности является формирование ключевых компетенций: информационной, учебно-познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой.

Современный урок обществоведения ориентирован на социализацию личности учащегося, и задача учителя заключается в построении образовательного процесса, направленного на формирование ключевых компетенций.

Формирование у учащихся ключевых компетенций на уроках обществоведения позволяет повысить качество образования, в том числе усиливает духовно-нравственные и эстетические качества личности. Программное содержание обеспечивает условия для самореализации, самостоятельности каждого ученика, для раскрытия и максимального использования личного опыта ребенка, для стимулирования потребности учащихся в использовании разнообразных способов выполнения заданий, помогает создать условия для личностного развития учеников, формирования у них прочного мировоззренческого фундамента для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены компетентно участвовали в производительной деятельности, усвоили семейные роли, были бы законопослушными гражданами, и уроки обществоведения «вооружают» молодежь: 1) политическими и социальными компетенциями, связанными со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и развитии демократических институтов; 2) компетенциями, касающимися жизни в многокультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий; 3) компетенциями, связанными с возникновением общества информации. Овладение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способности критического отношения к распространяемой средствами информации, рекламе.

Деятельность педагога, имеющего целью достижение уровня компетентности учащегося, должна включать: выявление признаков ожидаемого уровня компетентности учащихся; определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в направлении возрастания полноты, проблемности, новизны, практичности, конкретности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки; введение задач-ситуаций различных типов и уровней; разработку и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учащихся по преодолению проблемных ситуаций; сопровождение учащихся в процессе создания ими конкретного продукта.

Результат образовательной деятельности – это закономерное следствие уровня качества образовательного процесса, а именно качество процесса приводит к ожидаемому качественному результату: успешной адаптации в обществе и хорошей полноценной жизни.

Литература

1. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – № 5. – 2005. – С. 3–13.
2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализации / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.

КОНТРЕФОРМАЦИЯ В ВКЛ

Васькевич М. С. (ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозыря»)

Научный руководитель – Ю. С. Мазуркевич, учитель истории

В современном мире достаточно остро обозначена проблема вероисповедания и религиозной терпимости. Обращение к данной теме в контексте истории позволяет узнать, вликали ли были религиозные взгляды жителей ВКЛ XVI–XVII вв., что и обуславливает актуальность исследования.

Цель работы – изучение влияния Контрреформации на конфессиональную ситуацию на белорусских землях.

При написании работы были использованы общенаучные (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) и специальные методы (историко-системный, историко-сравнительный и др.).

Во второй половине XVI–XVII вв. на территории Европы начинается Контрреформация – религиозно-политическое движение, которое было направлено против Реформации [1, с. 203]. Главная цель этого движения – обновить позиции в европейских странах, которые были утрачены католической церковью в результате Реформации. На Тридентском соборе 1545–1563 гг. была выработана церковная политика Контрреформации, а также ее программа. В результате собор отклонил компромисс с протестантами, подтвердив абсолютный авторитет Папы в вопросах веры, ввел жесткую церковную цензуру и объявил латинский язык обязательным для церковных служб [2, с. 111]. Те, кто был не согласен, подвергался гонениям со стороны католической церкви.

Главным оружием в борьбе между Реформацией и католической церковью стал орден иезуитов, созданный в 1534 г. Свою борьбу он вел через миссионерскую деятельность.

В 1569 г. на территории ВКЛ (г. Вильно) появляются первые иезуиты. Первоначально их было 13 человек. Затем это число увеличивается. Особенностью Контрреформации на белорусских землях можно считать тот факт, что деятельность иезуитов была направлена не только против протестантизма, но и против православия. К середине XVII в. Контрреформация побеждает на белорусских землях [2, с. 111]. Этому способствовало несколько причин. Во-первых, внутривластная причина: недовольство шляхты реформационной политикой, которая угрожала утратой ими своих шляхетских прав, феодальной собственности и государству в целом. Во-вторых, подписание Люблинской унии в 1569 г. с католической Польшей, что привело к образованию общего государства и способствовало расширению влияния католицизма на население ВКЛ.

Именно при поддержке короля Речи Посполитой С. Батория в 1579 г. была открыта Виленская иезуитская академия, которая стала транслятором идей среди студентов Литвы и Беларуси. Кроме того при поддержке короля были открыты средние учебные заведения – коллегии, в которых преподавали иезуиты. Образование в них могли получить мальчики разных сословий, в независимости от того, какого они были вероисповедания [2, с. 112].

Таким образом, в результате внешне- и внутривластных причин на территории ВКЛ появляются иезуиты, которым удается распространить идеи Контрреформации при помощи образования не только среди высших слоев населения, но и среди простого народа. А этот факт ясно дает понять, что Контрреформация одержала победу в ВКЛ.

Литература

1. История Беларуси, XVI – XVIII вв.: учеб. пособие для 7-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. А. Воронин [и др.]; под ред. В. А. Ворониной, А. А. Скепьян. – Минск, 2017. – 214 с.
2. Шчэрбік, Д. В. Гісторыя палітычнай і прававой думкі Беларусі / Д. В. Шчэрбік. – Наваполацк: ПДУ, 2009. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КЫЙЛУДСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ УВИНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В 1980-е гг.

*Вахрушева О.В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент*

В 2018 г. Кыйлудская школа отметила 150-летие со дня основания. Она прошла долгий путь становления – от церковно-приходской школы в середине XIX в, земской школы начала XX в., единой трудовой школы первой ступени 1920-х – 1934 гг., неполной средней и средней школы последующих десятилетий. Целью исследования является выявление особенности организации обучения в Кыйлудской средней школе в 1980-е гг. В первой половине 1980-х гг. государственная политика в области образования снова взяла курс на профессионализацию общеобразовательной школы. По сути, это было возвращение к политике 1960-х гг. В 1984 г. были приняты «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы». В области трудового воспитания молодежи реформа ставила задачу «коренным образом улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе; усилить политехническую, практическую направленность преподавания; значительно расширить подготовку квалифицированных рабочих кадров в системе профессионально-технического обучения; осуществить переход к всеобщему профессиональному образованию молодежи».

Согласно реформе, средняя общеобразовательная школа должна была стать одиннадцатилетней. Обучение детей в школе предполагалось начинать с 6-летнего возраста. Продолжительность учебы в начальной школе увеличивается на 1 год: с 1 по 4 классы.

В процессе трудового воспитания в начальной школе ставилась задача формировать элементарные трудовые навыки. Неполная средняя школа (5-9 классы) предусматривала изучение основ наук в течение пяти лет. В плане трудового воспитания ставились задачи общетрудовой подготовки, что в сочетании с мерами по профессиональной ориентации школьников создавало бы условия для сознательного выбора направления будущей трудовой деятельности. В средней общеобразовательной школе (10–11 классы) организовывалось трудовое обучение по наиболее массовым профессиям с учетом потребностей в них данного региона. Оно должно было завершиться овладением определенной профессией и сдачей квалификационных экзаменов.

Содержание трудового обучения в начальных классах, в сравнении с 1970-ми гг., практически не изменилось. Оно по-прежнему строилось на примере обработки бумаги, картона, тканей и других легкообрабатываемых материалов, а также конструировании моделей простейших объектов техники.

В 5–9 классах в содержание трудового обучения школьников были введены значительные изменения. Трудовое обучение в 5–7 классах стало аналогично тому, которое было ранее в 4–8 классах. Естественно, что соответственно был уменьшен объем учебного материала. Остались по-прежнему технический, сельскохозяйственный и обслуживающий труд, та же дифференциация обучения в городской и сельской школе, различное содержание обучения для мальчиков и для девочек. В 8–9 классах трудовая подготовка школьников была организована в виде профессионального обучения и изучения курса «Основы производства. Выбор профессии». Профильное обучение представляло собой изучение школьниками того или иного вида труда. Например, школьники изучали металлообработку, деревообработку, обработку тканей и так далее. Изучение вида (профиля) труда в 8–9 классах предшествовало тому, что в 10–11 классах ученики, выбрав из этого вида труда конкретную профессию (специальность), будут овладевать ею. Другими словами, профильное обучение в 8–9 классах было как бы общеподготовительным этапом профессионального обучения, которое в полной мере продолжалось в 10–11 классах. Курс «Основы производства. Выбор профессии» знакомил школьников с основными отраслями народного хозяйства, с содержанием труда рабочих различных профессий. Вместе с тем этот курс давал представление о требованиях различных видов труда к качествам личности и профессиональной подготовке работников той или иной профессии. Главной целью указанного курса было помочь школьникам в сознательном выборе будущей профессии.

Наибольшую известность приобрело реализуемое в Кыйлудской школе в 1960-е – 1980-е гг. профильное обучение по специальности «Школьная педагогика». Здесь работал педагогический класс, которым руководила И. А. Копылова. Десятки выпускников, получив серьезную подготовку, пополняли учительский коллектив района. Кыйлудский опыт профильного обучения получил распространение во всей Удмуртии. На базе школы проводили районные семинары руководителей учебных заведений и учителей, республиканские семинары преподавателей трудового и начального обучения.

Разработанная система трудового обучения школьников просуществовала недолго. Уже в 1988 г. было признано необязательным проведение профессионального обучения в 10–11 классах. Вследствие этого отпала и необходимость в профильном обучении учащихся в 8–9 классах. Постепенно, сначала сокращалось, а затем и прекращалось преподавание курса «Основы производства. Выбор профессии».

ЧЕРТА ЕВРЕЙСКОЙ ОСЕДЛОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОРОДОВ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.

Везарко В. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Данная тема является актуальной, потому что введение указом императрицы Екатерины II так называемой «черты еврейской оседлости» в 1791 году существенно сказалось на демографической составляющей, а также экономическом и этнокультурном развитии городских поселений белорусских губерний. Еврейское население во многом преобразовало исторический портрет города, привнесло новые черты в городскую культуру и повседневность. Вторая половина XIX – начало XX вв. для многих белорусских городов – это период роста, развития промышленности, транспорта и торговли, это эпоха урбанизации и формирования индустриального общества на белорусских землях.

Цель данного исследования – выяснить влияние черты еврейской оседлости на развитие белорусских городов во второй половине XIX – начале XX вв. Данный ракурс темы в определенной

мере затрагивался в ряде трудов историков и краеведов, однако в обозначенной формулировке не выносился для отдельного рассмотрения.

Черта еврейской оседлости – это граница, установленная в 1791 г. Еврейскому населению запрещалось постоянное проживание за ее пределами, причем проживание разрешалось только в городах и поселениях городского типа (местечках), земли Беларуси полностью входили в ее пределы. Реализация указа о черте еврейской оседлости, в первую очередь стала причиной демографических и этнокультурных изменений – резкого увеличения городского населения на белорусских землях, евреи стали самой многочисленной этнической группой в городах. Основываясь на данных переписи населения 1897 г., в губернском городе Минске проживало 90912 человек, из которых 46541 являлись представителями еврейского этноса, что составляло порядка 51,2 % от общего числа населения. Подобная ситуация была характерна не только для крупных губернских городов, но и для уездных. Например, в Орше (уездный город Могилевской губернии) еврейское население в 1879–1880 гг. составляло 2484 человека, при общем населении в 5025 человек, что в процентном соотношении порядка 49,4 % [1, с. 10]; [2, с. 11].

Кроме увеличения населения в белорусских городах, черта еврейской оседлости также способствовала их экономическому развитию. Причиной формирования этой ситуации было то, что основным занятием для большинства евреев являлись торговля, ремесло и промышленность, что не могло не оказать заметного влияния на экономикку того или иного города. В Орше в 1879 – 1880 гг. из 464 ремесленников, работавших в городе 383 были представителями еврейского этноса. Так же оршанским евреям принадлежало 96 деревянных и 77 каменных лавок, в которых велась торговля самыми разнообразными товарами, начиная от пеньки и заканчивая вином и табаком. Кроме того, из 20 городских предприятий 14 принадлежало евреям. Все эти факторы позволили Орше стать важным торговым центром Могилевской губернии [1, с. 11].

Роль евреев в функционировании промышленности не ограничивалась небольшими предприятиями в уездных городах и местечках. Например, акционерное общество крупнейшей табачной фабрики Шершевского, находившейся в Гродно, также принадлежало еврейскому капиталу. Еврейское население занималось торговлей местным сырьем, в частности лесом. «Торговля лесом проводится большей частью евреями борисовскими, минскими, березинскими и ивенецкими, из которых многие не живут в Борисове, а имеют там только своих поверенных» – пишет о торговле лесом в Борисове П. М. Шпилевский [3, с. 228]. Благодаря евреям значительно активизировалось движение капиталов, оживилась финансовая сторона городской жизни.

Важен вклад евреев в культурную сферу. В городах Беларуси действовали еврейские благотворительные общества, организовывались концерты и лекции, театральные спектакли, направленные на просвещение населения и популяризацию национальных традиций, еврейская интеллигенция была в той или иной мере задействована в области образования и здравоохранения, художественного творчества (яркий пример – история Витебской художественной школы).

Таким образом, можно с уверенностью говорить об огромной роли черты еврейской оседлости и еврейского населения в преобразованиях разных аспектов жизни в городах белорусских губерний второй половины XIX – начала XX века. Черта еврейской оседлости, наравне со строительством железных дорог, отменой крепостного права и укреплением элементов капитализма, во многом предопределила исторические пути городов Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. и оказала влияние на их развитие в последующие десятилетия.

Литература

1. Розенберг, А. По страницам истории еврейской Орши / А. Розенберг. – Мозырь : Белый ветер, 2011. – 168 с.
2. Шибeko, З. В. Минск: Страницы жизни дореволюционного города / З. В. Шибeko, С. Ф. Шибeko. – Минск : Пoльмя, 1990. – 352 с.
3. Шпилевский, П. М. Путешествие по Полесью и белорусскому краю / П. М. Шпилевский. – Минск : Пoльмя, 1992. – 272 с.

РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ ИМЕНИ В. И. ДУНИНА-МАРЦИНКЕВИЧА В БОБРУЙСКЕ

Волис А. Ю. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Н. В. Корникова, ст. преподаватель

Актуальность данной работы определяется важной ролью Бобруйского областного театра драмы и комедии, а также Республиканского фестиваля национальной драматургии имени В. И. Дунина-Марцинкевича в популяризации отечественного культурного наследия на современном этапе.

Цель исследования – характеристика значимости Республиканского фестиваля национальной драматургии имени В. И. Дунина-Марцинкевича театра драмы и комедии имени В. И. Дунина-Марцинкевича в культурной жизни г. Бобруйска.

Важное значение для раскрытия темы имели материалы статей и электронных ресурсов, характеризующие деятельность театра и события, связанные с проведением фестиваля национальной драматургии имени В. И. Дунина-Марцинкевича [1], [2], [3].

Многочисленные фестивали, культурные и спортивные мероприятия, проходящие в Бобруйске, объединяют людей разных национальностей, приумножают народные традиции, продолжают преемственную связь поколений. Ежегодно в городе проходит около 2000 массовых мероприятий различного уровня и степени представительства. Развитию международных отношений способствуют проводимые в городе на Березине форумы: фестиваль народного творчества «Венок дружбы»; пленэр по керамике «Арт-Жыжаль». Особое место в культурной жизни города занимает Республиканский фестиваль национальной драматургии имени В. И. Дунина-Марцинкевича.

Появлению театрального фестиваля национальной драматургии предшествовал праздник, посвященный 190-летию со дня рождения основателя новой белорусской драмы, создателя театра современного типа, уроженца Бобруйщины, чье имя гордо носит Могилевский областной театр драмы и комедии имени В. И. Дунина-Марцинкевича. Фестиваль позиционирует творчество белорусских авторов, помогает популяризировать отечественную современную и классическую драматургию, расширяет географию ее постановок, позволяет осмыслить и проанализировать существующее положение белорусской национальной драматургии и ее место в репертуаре театров [1, с. 6–7]. Первый фестиваль прошел в 1998 г., когда каждый профессиональный театр Беларуси представил свои спектакли по пьесам белорусских авторов. В двух первых фестивалях принимали участие только театры Беларуси.

Следующий фестиваль состоялся в 2001 г., собрав 9 театров, представивших лучшие спектакли по пьесам отечественных авторов. Фестиваль приобрел статус международного. В нем принимали участие, кроме белорусских, театры из Украины, Молдовы, Латвии, России.

В 2008 г., в год 200-летия В. И. Дунина-Марцинкевича фестиваль национальной драматургии прошел без конкурсной основы в статусе международного. В программу были включены показы спектаклей авторов из Беларуси, Молдовы, Латвии, Украины и России. Последующие фестивали прошли в 2011 г. и 2015 г. с участием коллективов ближнего зарубежья.

В Бобруйске, которому в 2017 г. был присвоен статус «Культурной столицы Республики Беларусь», с 17 по 22 ноября прошел 6 Республиканский фестиваль национальной драматургии. Профессиональные театральные коллективы, в том числе и зарубежные, представили лучшие спектакли исключительно по произведениям белорусских драматургов. В конкурсной программе приняли участие 11 спектаклей из 10 театров Беларуси в двух конкурсных программах – «Спектакль театра драмы» и «Эксперимент» [2, с. 6].

За все время существования фестиваля национальной драматургии по пьесам белорусских авторов были представлены 40 лучших спектаклей театров из Беларуси и 8 спектаклей участников из 5 стран. Читки пьес, организованные в рамках фестиваля, позволили открыть новые имена белорусских авторов, был издан сборник пьес молодых драматургов, в репертуаре Могилевского областного театра драмы и комедии имени В. И. Дунина-Марцинкевича появился новый спектакль «Лондон» – участник четырех международных фестивалей.

Фестиваль является важным культурным событием в городе Бобруйске, имеет важное просветительское значение и способствует популяризации отечественной культуры.

Литература

1. Кастрица, А. Драма и комедия захватили культурную столицу: фестиваль драматургии в Бобруйске / А. Кастрица // Бабруйскае жыццё. – 2017. – 22 лістапада (№ 47). – С. 6–7.
2. Бунцэвіч, Н. Бабруйск як тэатральны праменад: VI Рэспубліканскі фестываль нацыянальнай драматургіі імя В. І. Дуніна-Марцінкевіча / Н. Бунцэвіч // Культура. – 2017. – 18 лістапада (№ 46). – С. 6.
3. Театр драмы и комедии им. В. И. Дунина-Марцинкевича [Электронный ресурс] / О театре. – Режим доступа : URL: <http://teatr-bobr.by>. – Дата доступа: 26.02.2019.

АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПРАВОВЕДОВ

Волкова М. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент

Учительская профессия одна из самых древних в мире, ее социальная значимость и потребность в ней не ослабевают с развитием человеческого общества, т.к. воспитание и обучение – явления непреходящие. Воспитывать и обучать – это две основные функции деятельности учителя, а сущность педагогического мастерства понимается как комплекс свойств личности, который обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности.

Структура профессионально-педагогических умений деятельности учителя делится на конструктивную, организаторскую, коммуникативную деятельность. Доминантами педагогического мастерства являются следующие качества: гражданственность, любовь к детям, оптимизм, справедливость, общительность, требовательность к себе и к детям и многое другое, это доминантные качества личности учителя права [1, с. 54–57].

Очень важными качествами учителя права являются: умение отдавать себя любимому делу – увлеченность, педагогическая целенаправленность; высокая степень ответственности перед людьми, обществом за результаты своего труда. Далеко не каждый человек может стать учителем, педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя.

С внутренней стороны – это функционирующая система знаний, умений, навыков, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач. С внешней стороны – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Формирование мастерства проходит по следующим этапам: 1) ознакомление с литературой по данному вопросу; 2) составление плана по совершенствованию педагогического мастерства; 3) непосредственное внедрение в собственную практику результатов научных исследований и передового опыта, самовоспитание и т.д. [2, с. 42–45].

Следовательно, профессиональная подготовка – профессиональная деятельность – широкое самообразование. В современной России выделяют пять категорий педагогов – правоведов: 1) педагоги-новаторы, их деятельность связана с введением локальных инноваций, выразившихся в изменении содержания обществоведческих курсов; 2) творческие учителя (20%), это педагоги, вносящие новизну в способы профессиональной деятельности; 3) большинство учителей отнесены к категории добросовестно работающих, их роль не менее значима при переходе от традиционной модели функционирования школы к инновационной; 4) учителя-формалисты, составляющие 15% педагогов не способны работать в инновационном режиме; 5) случайные люди – 2,2%. На современном этапе предлагается профессиональный стандарт педагогической деятельности, как систему требований, которым должен соответствовать педагог, чтобы быть допущенным к педагогической деятельности [1, с. 54–57].

Базовые компетентности педагога [2, с. 42–45]:

- 1) компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- 2) компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- 3) компетентность в целеполагании учебной деятельности;
- 4) компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- 5) компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);
- 6) компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- 7) компетентность в разработке программ деятельности и поведения;
- 8) компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче; компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности); компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Считаем, что истинный педагог должен обладать педагогическим мастерством, которое в себе соединяет множество профессиональных и личностных качеств и только тогда о нем можно сказать, что он педагог. Быть мастером педагогического труда – значит глубоко осознавать закономерности обучения и воспитания, умело применять их на практике, добиваться ощутимых результатов в развитии личности воспитуемого.

Литература

1. Алексеев, А. А. Традиционные и инновационные технологии преподавания права / А. А. Алексеев // Юриспруденция. – 2016. – № 1. – С. 54–57.
2. Певцова, Е. А. Теория и методика обучения праву / Е. А. Певцова. – М. : ВЛАДОС. – 2016. – С. 42–45.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ ИСТОРИИ ГОРОДА ГЛАЗОВА В 1990-е гг.

*Ворончихина С. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент*

90-е гг. XX вв. в России – это эпоха педагогических свобод. В это время была ослаблена «вертикаль контроля» над содержанием образовательных авторских программ и методических

разработок. Свобода творчества в определенной мере временно компенсировала недостаточное финансирование системы образования. Демократизация образовательной среды открыла для многих учителей возможность разработки, апробации и внедрения собственных методик. Те же процессы происходили и в учительском сообществе города Глазова Удмуртской Республики.

Чтобы выяснить характер и содержание методических ресурсов, средств и технологий, применявшихся глазовскими педагогами в 1990-е гг., был собран корпус повествовательных источников. Все они – сообщения учителей, полученные в ходе устного опроса.

Например, своим методическим опытом поделилась Татьяна Алексеевна Горбушина, много лет возглавлявшая Глазовское методическое объединение учителей истории, географии, экономики и МХК: «Провожу на уроках много групповых работ, кластеры, даю задание создать презентацию. Мы пишем книгу мудрости. Я обожаю притчи, и очень часто зачитываю их детям и родителям. Провожу диспуты, дебаты. Технические средства поэтому применяются всегда. Домашнее задание бывает разное: эссе, презентация, ответы на вопросы, составление таблиц, кластеров. Оценку выше получает тот, кто больше отвечал, работал дома, как работал в группе». Практикуемые Татьяной Алексеевной методики использовались ею и в начале педагогической деятельности – в 1990-е гг., применяются и по настоящее время.

Многие респонденты отмечают, что в целом их преподавательская деятельность в 1990-е гг. по сравнению с предыдущими десятилетиями не изменилась. Изменились только названия технологий. Например, Арасланова Рамиля Назиповна, учитель истории и обществознания школы № 4 г. Глазова, многие уроки проводила в игровой форме, с разыгрыванием спектаклей, с пошивом костюмов, создавая тем самым небольшую историческую реконструкцию, даже не подозревая о том, что игровой метод в дальнейшем станет частью реализации технологии: «Как только я начала работать, я использовала на своих уроках игры. Мы прямо на уроках изготавливали костюмы. И ведь дети пытались сделать из бумаги максимально похожие на оригинал атрибуты. И в 1990-е гг. я даже защищалась, и тема у меня была «Игры как способ активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории». Самое главное, что дети тогда знали историю, дети читали, и не дай бог, если кто-то вышел играть и допустил ошибку, все сразу это замечали». Так же обстояли дела и с технологией сотрудничества: «Я тогда еще ничего не знала о технологии сотрудничества, но очень много работ дети у меня выполняли по группам». Первоначально разделяется класс на 4 группы, каждой группе дается тема на обсуждение, придя к определенному решению, группы делегируют по одному человеку в другую группу, и таким образом дети обучали друг друга. Действительно, метод сотрудничества весьма эффективен за счет включения в работу всех детей, каждый ученик имеет возможность выговориться, поделиться своими знаниями. Данный метод исключает развитие чувства страха сказать что-либо неправильно, что подстегивает включиться в работу даже скромных, пассивных учащихся.

Технология критического мышления до середины 1990-х гг. в отечественной педагогике называлась технологией проблемного обучения. Таблицы, бортовые журналы заполнялись и до введения новых технологий.

Введение в 1990-е гг. концентрической системы обучения истории, как считают опрошенные мной учителя, весьма негативно сказалось на успеваемости школьников. Оказалось, что уровень подготовки учащихся не соответствовал существующим требованиям. Олимпиадные задания так же оказывались сложными для детей, поскольку по программе многие темы бывали еще не изученными или вообще относились к следующему периоду обучения. Этот факт свидетельствует о том, что образовательные реформы, начатые в 1990-е гг., уделяли особое внимание самообразованию и дополнительному образованию учеников – репетиторству, кружкам, секциям, клубам и др.

В целом, педагоги в своей трудовой деятельности использовали всевозможные методические приемы, придумывали различные формы проведения уроков для того, чтобы разнообразить учебный процесс.

ОСНОВЫ ИДЕОЛОГИИ ОКТАВИАНА АВГУСТА

Гайшун А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телепень, канд. ист. наук, доцент

Личность Октавиана в истории связана с реформированием политической системы и реорганизации управленческой структуры Рима. Римская Республика находилась в глубоком политическом кризисе, усугубляемом различными социальными конфликтами. Сами римляне рассматривали происходящие как следствие «упадка нравов». В обществе возникла потребность в решении ряда сложившихся проблем, оформленная в идеи, характеризующейся современными историками, как «Восстановление Республики». И Август выступил как политический деятель,

несущий в себе, необходимые обществу идеи, лозунги и взгляды. Он удовлетворил потребность, сформированную обстоятельствами.

Октавиан, будучи приверженцем реставрационной политики, сформированной жизненными установками и социальным опытом населения, отлично вписывался в образ идеального правителя. Деятельность Августа была наполнена глубокими преобразованиями и качественными изменениями в области политики. Занимая должность принцепса и являясь фактической определяющей властью, Август признавал верховенство закона. Сохраняя ряд традиционно-римских, республиканских институтов и установлений. Потому основанный Августом режим называют иногда «монархической республикой» или «республиканской монархией» [1, с. 98].

В течение многих поколений формировался «римский миф» – комплекс убеждений и установок, фактов и легенд, в которых своеобразно запечатлелись реальные события, религиозные верования, моральные ценности и политические нормы. В основе идеологии «восстановления» лежала коллективная память о временах взаимного согласия, гармонии интересов и гражданской солидарности, о доблестных «мужах», которым обязан своим величием Рим [1, с. 251]. Прекрасно понимая менталитет и играя на проявлениях общественной психики, Октавиан выстраивал собственную идеологическую работу. Судя по всему, он и сам в определенной мере разделял подобные настроения, входя в роль «спасителя республики». Моральные ценности и добродетели, на которых держалась «республика», были обожествлены, им посвящались храмы и алтари. Вместе с тем обожествлялась и сама персона Августа.

Август оценивается историками как выдающийся мастер пропаганды, использующий множество методов воздействия на общественное мнение. Именно поэтому активно изучается строительная деятельность принцепса и его приближенных, чеканка монет, творчество художников и поэтов, как пример идеологической работы. Грамотной пропаганде присваивается определяющая роль в формировании нового режима [2, с. 275].

Но слово пропаганда не имело во времена Августа такого значения как в наши дни. Она была лишь средством донесения до широких масс своих политических идей.

Одним из способов демонстрации благополучия и достатка в государстве во времена античности служила архитектурная застройка, и Август вел его в крупных масштабах. Возводились многочисленные храмы, государственно значимые сооружения, здания разного толка и смысла, повышавшие авторитет и популярность правителя. Строить религиозные храмы в честь только одной своей персоны, Август запрещал, а вот если храм был посвящен одновременно и богине Роме, ассоциации с которой вызывали у народа положительную реакцию, то строительство позволялось. *Египетские греки* именовали его Зевсом-избавителем и поклонялись как богу в личном святилище, в стенах которого сохранились изображения бога-Августа в египетском стиле.

Так же элементом распространения идеологии принципата служили монеты, выпускавшиеся с соответствующей пропагандирующей легендой и изображением, восхваляющие достоинства и достижения Гая. Монеты были важным инструментом распространения славы правителя, так как имели достаточно широкое распространение в пределах Республики и отлично справлялись со своей ролью. Император запрещал изображать себя старым на скульптурах или монетной чеканке. Вероятно, это было связано с нежеланием лишиться раз напоминать народу о своем преклонном возрасте, в связи с которым могли возникнуть подозрения о слабости правителя. В честь мифотворческой деятельности Августа были выпущены специальные сестерции с изображением закрытых ворот в храм Януса, что символизировало прекращение всех войн.

Литература

1. Межеричкий, Я. Ю. Восстановленная республика императора Августа / Я. Ю. Межеричкий. – Русский фонд содействия образованию и науке, 2016. – 992 с.
2. Сайм, Р. Римская революция / Р. Сайм. – Oxford: Oxford University Press. – 2000. – P. 592.

ГИЛЬГАМЕШ

Гаркуша А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телепень, канд. ист. наук, доцент

Одним из наиболее известных шумерских царей («велик он более всех человек», «на две трети он бог, на одну – человек он») был правитель шумерского города Урука, персонаж литературы Древнего Востока, «царь героев Гильгамеш». В древности он изображался мускулистым человеком с бородой, который сражался с быками и львами. Однако наиболее узнаваемое изображение – Гильгамеш держит в руках маленького льва. Его аккадское имя происходит от «Бильга-мес», что могло означать «Предок героя».

Упоминание Гильгамеша связано не только с мифами и легендами. Клавдий Элиан описал историю происхождения царя Урука: халдеи предсказали Севехору, царю Вавилона, что его внук

отнимет у него царство. Испугавшись, он приказал запереть свою дочь в цитадели и охранять ее. Но девушка забеременела от незнакомца. Под страхом перед царем, стража выбросила ребенка. Пролетавший мимо орел заметил падающего младенца, поймал его и перенес в сад, где нашел его садовник и вырастил. Тот самый ребенок, получивший имя Гильгамеш, вскоре стал царем Вавилона [2]. Из приведенного рассказа Элиана следует, что Гильгамеш происходил не из царской семьи. Поэтому, можно сравнить данную легенду с историей Кира Великого, чье происхождение было описано Геродотом.

Тем не менее, Мариан Белицкий приводит другую версию легенды о происхождении Гильгамеша. Якобы отец героя был демоном, а матерью почитавшаяся в Куллабе богиня Нинсун. При этом Белицкий опирается на надписи Утухенгаль [3, с. 52].

Еще одна версия легенды представлена в Кумранских рукописях. В тринадцатом фрагменте на арамейском языке упоминался Гильгамеш, но из-за сложности и неразборчивости перевода, а также повествования текста трудно объяснить, о чем идет речь. Можно лишь понять: «Гильгамеш... сильный, и называется [...] все против его души. И Великий проклял князей».

В сохранившихся источниках, представляющих собой документальное сообщение о восстановлении храма Тума-аль или Туммаль, посвященный богине Нинлиль, указаны имена Гильгамеша и его сына Урнунгаль.

Предания о начале царствования Гильгамеша Дьяконов связывал с рассказом о несогласии царя (по имени Ака или Аги) участвовать в ирригационных работах, из-за чего, народное собрание провозгласило Гильгамеша лугалем (военным вождем) [4, с. 305].

Гильгамеш, деяния которого принесли ему широкую славу, стал главным героем шумерской мифологии. Поэмы об его подвигах писались и переписывались на протяжении нескольких веков, а также переводились на другие языки Западной Азии. До нашего времени сохранились лишь пять древних текстов, содержащих развернутый рассказ о Гильгамеше. Полностью сохранившиеся поэма, написанная в начале II тысячелетия до н.э. и получившая название «Эпос о Гильгамеше» считается шедевром ассирийско-вавилонской литературы.

Согласно наиболее полным версиям эпоса, Гильгамеш являлся на две трети богом, что делало его образ исключительным для литературы Древнего Междуречья. Правителя Урука в эпосе описывают как «буйного мужа», отчего его народ обращается к богине Аруру, чтобы та «создала ему подобие» и «когда отвагой с Гильгамешем он сравнится, пусть соревнуются, Урук да отдыхает». Богиня создала Энкиду, который впоследствии стал ему лучшим другом и верным спутником, пока Энкиду не постигла судьба человека – смерть.

Эпос о Гильгамеше представляет искателя приключений и храбреца, но также – олицетворение человеческого тщеславия, жажды славы и бессмертия. Некоторые исследователи не без основания считали его вымышленным персонажем. Однако упоминание Гильгамеша в таком источнике, как ниппурский «Царский список», позволяет предположить, что этот правитель реально существовал, став прообразом Гильгамеша легендарного [5, с. 365].

Литература

1. Эпос о Гильгамеше («О все видавшем») / Перевод с аккадского И. М. Дьяконова. – СПб. : Наука, 2006. – 218 с.
2. Клавдий Элиан. В мире животных. Книга XII, 21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/229393-pestrye-rasskazy.html>. – Дата доступа: 27.03.2019.
3. Мариан, Шумеры. Забытый мир / Белицкий Мариан. – М. : Вече, 2000. – 432 с.
4. Дьяконов, И. М. История Древнего Востока. Зарождение древнейших классовых обществ и первые очаги рабовладельческой цивилизации. Ч. 1. Месопотамия / И. М. Дьяконов. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983. – 534 с.
5. Самюэль, К. Шумеры. Первая цивилизация на Земле / К. Самюэль. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2002. – 384 с.

АТРИБУТЫ БЕЛОРУССКОГО КАЛЕНДАРНОГО ПРАЗДНИКА ИВАНА КУПАЛЫ

Гиленок Д. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Актуальность темы обусловлена многочисленными реконструкциями календарных праздников белорусов в современном обществе, стремлением к возрождению отдельных форм народной культуры, интересом молодежи к духовным традициям жителей Беларуси в прошлом. В центре данного исследования – обращение к основным атрибутам традиционного календарного летнего праздника белорусов, который получил название праздника Ивана Купалы. По старому стилю он отмечался с 23 на 24 июня, по новому – с 6 на 7 июля. Этот день также выступает важным компонентом традиционной обрядности других славянских народов.

Целью работы является выявление и комплексная характеристика атрибутов Купалья и их символического значения. Т. В. Володина и Т. И. Кухаронак в работе «Ядрное жыта гаспадара кліча» подробно рассматривают атрибутику праздника, ее символическое значение. Авторы уделяют

большое внимание растительности и ее магической силе [1]. В книге «Беларускія народныя абрады» Л. П. Касцюкавец дает характеристику воды и огня как атрибутов Купалья [2]. В. Д. Литвинко в издании «Святы і абрады беларусаў» показывает важную роль солнца, которое «играет» в этот традиционный праздник белорусов [3].

С растениями тесно связан купальский атрибут – венки. Его плели не только из цветов, а также из веток березы, хвои, дуба. Венков было несколько. Одни девушки надевали на голову, другие – использовались для ворожбы. Плела их каждая девушка и для себя, и для молодого человека – претендента на ее сердце. На Витебщине венками украшалась лодка, на которой катались по озеру во время праздника [1, с. 250].

Перед Купальской ночью под вечер девушки шли в лес, на луга, собирали травы, из которых вили венки. Белорусы верили, что травы, собранные во время этого праздника, имеют чудодейственную силу. Обязательным считалось исполнение при этом купальских песен. Чаще всего собирали зверобой, полынь, мяту, крапиву, пустырник, ромашки, васильки. На следующий день их освящали в храме и ставили за иконы. Например, на Брестчине лечебные растения вплетали в венок и вешали на стену неподалеку от иконы. Также растениями лечились сами и лечили животных [1, с. 249].

Не менее важным атрибутом Купалья является огонь. В огне видели очистительную, целебную и оплодотворяющую роль, его приурочивали к летнему солнцестоянию, и это позволяло говорить о связи ритуального огня с древним культом солнца [2, с. 73]. Местом для разжигания костра становились возвышенности за деревней, неподалеку от жита, леса, берега рек или озер, перекресток дорог. Парни занимались сбором по деревне старых ненужных вещей и веток для разжигания костра. Часто огонь для разведения костра в эту ночь добывали при помощи трения [3, с. 120]. На вершине столба или на высоком шесте крепили старое деревянное колесо – символ солнца. В некоторых селах колесо затягивали на вершущку ели, его поджигали после захода солнца [1, с. 254]. Были широко распространены перепрыгивания через костер в одиночку и парами. Считалось, что если влюбленные перепрыгнут через костер и не отпустят руки – быть им вместе, если отпустят – не быть. Иногда венки бросали через костер. Если венок попадал к девушке – она бросала его обратно в ответ на это символическое приглашение вместе перепрыгнуть через костер. Если венок попадал к парню, он должен был перескочить через костер [1, с. 255].

Следует выделить еще один атрибут купальского праздника – цветок папоротника. Это растение расцветало только один раз в год и возвращало человека к единству с природой: якобы владелец цветка начинал понимать шум деревьев, разговоры животных, птиц. Тот, кому удавалось сорвать цветок папоротника, должен был, не оглядываясь, идти домой, чтобы цветок не пропал [1, с. 264].

Не менее важным атрибутом была вода. Ей принадлежала очистительная функция, поэтому купание на заре в озере или качание в росе считалось обязательным моментом празднования Ивана Купалы. Белорусы верили, что купальская вода также может выгнать из тела болезни [2, с. 75]. Существовало поверье, что именно на заре солнце якобы «играет» [3, с. 124]. Оно делится на круги, которые расходятся, мигают и снова сходятся: «На Купалье сонца йграе. І праўда, я адзін год глядзеў, яно купаецца: схаваецца – і назад, схаваецца – і назад. Красіва купаецца» (д. Ананчыцы, Солигорский район) [1, с. 264].

Таким образом, праздник Ивана Купалы включает в себя значительное число важных атрибутов, которые придают ему своеобразие и позволяют занимать важное место в комплексе белорусской традиционной календарной обрядности летнего цикла.

Літаратура

1. Валодзіна, Т. В. Ядраное жыгта гаспадара кліча...: каляндарны год у абрадах і звычаях / Т. В. Валодзіна, Т. І. Кухаронак. – Мінск : Беларус. навука, 2015. – 354 с.
2. Касцюкавец, Л. П. Беларускія народныя абрады / Л. П. Касцюкавец. – Мінск : Беларусь, 1994. – 128 с.
3. Ліцьвінка, В. Д. Святы і абрады беларусаў / В. Д. Ліцьвінка. – Мінск : Беларусь, 1998. – 190 с.

РЕФОРМА ШКОЛЬНЫХ ВЫПУСКНЫХ ЭКЗАМЕНОВ В ВИДЕ ЕГЭ: ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

*Глазырина О. М. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент*

Актуальность исследования ЕГЭ обусловлена тем, что реформа выпускных экзаменов является противоречивой и не имеет однозначной оценки. ЕГЭ оценивают все – начиная от депутатов Государственной Думы, профессоров, академиков, выпускников, заканчивая людьми, совершенно не причастных к экзаменам. Такое внимание вызвано тем, что ЕГЭ в форме тестирования стало в определенной мере революцией, изменившей вековую традицию. Цель

исследования – выявить позиции общественного мнения в отношении реформы выпускных школьных экзаменов в виде ЕГЭ. Источниками исследования послужили мнения о ЕГЭ, высказанные представителями различных социальных групп: государственные чиновники – политики, ученые в области педагогики, а также педагоги высшей школы – ГППИ, выпускники Удмуртии. Подобный срез общественного мнения позволил решить одну из задач исследования – выявить спектр мнений о ЕГЭ в системе школьного образования, определить его плюсы и минусы.

Итак, в 2001 году начался эксперимент по введению ЕГЭ. Учителя на стадии эксперимента к экзамену относились негативно – раздражение вызвала идея отменить традиционную систему и привязать аттестацию учителей к результатам ЕГЭ. Выпускники отнеслись негативно, так как боялись получить «неуд», страх вызвала неясность. Некоторые родители поверили в ЕГЭ как в более честную и справедливую форму оценки качества знаний.

С 2009 года, когда ЕГЭ стал единственной формой выпускных экзаменов в российской школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы по всей стране, градус накала обсуждений реформы итоговой аттестации еще более повысился.

Особенно непримиримую позицию к реформе образования и итоговой аттестации в частности заняли представители академической педагогической науки. Так, по мнению профессора Вадима Аванесова главной задачей ЕГЭ было решение финансовых проблем государства – контроля по факту высокочрезвычайного получения высшего образования, одну из своих статей он называет «ЕГЭ – некачественный и необъективный». Академик, доктор педагогических наук, профессор М. М. Поташник оценивает ЕГЭ хуже, чем преступление, определяет его ошибкой.

Очень громко о своей позиции в отношении к ЕГЭ высказали политики – представители партий, противостоящих «Единой России». Хотя были противником этой идеи и внутри правящей партии. Однозначно против выступили Компартия Российской Федерации, партия «Справедливая Россия», депутаты ЛДПР в 2016 г. создали законопроект об отмене ЕГЭ.

Чтобы узнать мнение о ЕГЭ педагогов высшей школы, мы обратились с этим вопросом к преподавателям кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин Глазовского пединститута. Они высказали свое взвешенное и обдуманное мнение, которое, впрочем, мало отличается от известного спектра мнений. Характеристика позиций общественного мнения в отношении реформы выпускных школьных экзаменов в виде ЕГЭ позволяет заключить, что отрицательных оценок дано больше, чем положительных. Положительные стороны ЕГЭ: 1) снижение нагрузки на выпускников, связанной с необходимостью сдавать экзамены в два этапа; 2) экзамен дает возможность каждому выпускнику независимо от его места жительства участвовать в конкурсе в любые вузы; 3) экзамен стал катализатором формирования системы общественного контроля за качеством образования.

Отрицательные стороны ЕГЭ: 1) понижение качества знаний; 2) сохранение коррупции; 3) необходимость обращения выпускников к репетиторам; 4) покупка ответов в Интернете; 5) огромные затраты бюджета; 4) ограниченность тестовой системы в качественной проверке знаний выпускников.

Все, так или иначе, сходятся во мнении, что тест не является истинным показателем знаний. Однако стоит оговорить тот факт, что с каждым годом задания в ЕГЭ изменяются, добавляются задания, которые требуют развернутого ответа.

ПРОБЛЕМЫ ИСКАЖЕНИЯ ФАКТОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ

Домостой А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Великая Отечественная война для нас стала особой вехой в истории: символом стойкости, мужества, героизма, сплоченности людей, не просто за собственную свободу, но и отстаивающих право на существование. Однако подрастающее поколение знакомится с данным периодом истории раньше, чем предусмотрено школьной программой, через художественную литературу, документальные и художественные фильмы, компьютерные игры.

Компьютерные игры занимают особое место в жизни школьника, а их эффективность воздействия подкрепляется широтой охвата аудитории. Общий тираж романа А. Фадеева «Молодая гвардия» за 1946–2017 гг. составил 27 млн экземпляров. За период с 2003 г. по 2019 г., количество реализованных копий игр серии «Call of Duty» превысило более 250 млн [1]. При этом не учитывается число пиратских версий, скачанных интернет-пользователями бесплатно.

Наряду со школьными учебниками видеоигры выступают в роли одного из основных инструментов формирования событий прошлого в сознании учеников. Однако в некоторых проектах

авторы допускают нелепые и даже обидные ошибки, в результате которых события военных лет искажаются. Современный учитель должен интересоваться компьютерными играми, указывать на распространенные ошибки, допускаемые разработчиками, и объяснять учащимся правдивые исторические факты. Одна из самых частых претензий историков к играм Великой Отечественной войны – это искажение образа советских солдат. Например, в тактическом шутере Sniper. В 1945 году Третий Рейх пал под натиском советской армии, и война, казалось бы, подошла к концу, но «злой» Советский Союз планирует выкрасть из Берлина знаменитую баллистическую ракету Фау-2. Раскрывать мотивы русских никто и не думает, советские солдаты выглядят агрессорами, а не победителями. Первая часть Call of Duty представила нам свою версию подвига советских солдат под Сталинградом. Например, в роли выступают советские солдаты, которых под вооруженным конвоем свои же, отправляют на верную гибель, порой с одной винтовкой на троих солдат. В игре показана не борьба русских солдат с захватчиками, а борьба с трусами и дезертирами. Советские солдаты выступают в роли палачей и расстреливают своих же соотечественников при малейшем подозрении на дезертирство.

Доля правды в этой игре есть. В Советском Союзе действительно был издан приказ № 227 от 28 июля 1942 года «Ни шагу назад» [2]. Согласно ему в советской армии появились заградительные отряды. Задачей приказа было, в первую очередь, поддержать воинскую дисциплину, предотвратить бегство военнослужащих с поля боя, поимка шпионов, диверсантов и дезертиров. Многие задержанные солдаты не были дезертирами: кто-то раненый отстал от своих, потерялся, а кто-то отступал в панике. Согласно открытым источникам, в августе–сентябре 1942 года заградительный отряды на Сталинградском фронте задержал 15649 человек и почти всех вернули обратно в свои части. Высшей мере наказания подверглись меньше трех сотен человек. Самым скандальным проектом стала Company of Heroes 2, где игроку дается совет не щадить новобранцев, так как это было закреплено в военной доктрине Красной Армии. В сюжете – “Битва под Москвой” игрок должен сжечь несколько жилых домов, в том числе и с его обитателями, представителями гражданского населения. В конце миссии, главный герой должен взорвать мост вместе с находящимися на нем советскими солдатами, чтобы не дать переправиться на другой берег фашистам, которые появляются намного позже. Во время другой миссии солдаты спасают своего командира из-под завала, а по возвращению их расстреливают (на осуществление спасательной миссии не было приказа). Главный герой игры расценивает Великую Отечественную войну как смену одной тирании (нацистской) на другую (советскую), что подразумевает приравнивание СССР к гитлеровской Германии [3, с. 99]. Кроме искажения образа советского солдата, в играх Второй Мировой войны можно найти немало других “странных ошибок”. Например, “Call of Duty World at War”, дойдя до Рейхстага, Красная Армия врывается в здание третьего рейха и подавляет сопротивление. Главный герой поднимается на крышу, чтобы водрузить знамя победы, но его ранят. Сержант Виктор Резнов точным ударом тесака убивает немца. При всем пафосе сцены и такой кровожадности не было ни в одной игре про Вторую мировую. Однако хочется поблагодарить разработчиков за то, что они не стали использовать в игре настоящие фамилии солдат, которые оказались на крыше Рейхстага Алексея Береста, Михаила Егорова и Мелитона Кантария.

Таким образом, зарубежные компьютерные игры не верно преподносят события Великой Отечественной войны, способствуют закреплению в сознании школьников не только позитивные, но и негативные стереотипы относительно истории, формируют и закрепляют отрицательный образ советского солдата, советских граждан и представителей Красной Армии.

Со временем дынные стереотипы будут укрепляться в истории Великой Отечественной войны, а с уходом из жизни очевидцев этих событий, данный процесс будет только усиливаться. Современный преподаватель должен гармонично выстраивать информацию о самых распространенных мифах о Великой Отечественной войне.

Литература

1. Gamebomb [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gamebomb.ru/gbnews/14940>. – Дата доступа: 25.02.2019.

2. Ковыршин, Е. В. К вопросу о заградительных отрядах в Красной Армии [Электронный ресурс] / Е. В. Ковыршин // Военно-исторический журнал. – 2008. – № 4. – Режим доступа: <http://history.milportal.ru/2011/06/kovoprosu-o-zagraditelnyx-otryadax-v-krasnoj-armii/>. –Дата доступа: 22.01.2019.

3. Белов, С. И. Компьютерные игры как инструмент реализации политики памяти (на примере отображения событий Великой Отечественной войны в видеоиграх) / С. И. Белов. – Москва: ИПК РУДН, 2018. – 96 с.

УСЛОВИЯ РАБОТЫ УПОЛНОМОЧЕННОГО СОВЕТА ПО ДЕЛАМ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТОВ НА ГОМЕЛЬЩИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1940-х г.

Друзенюк О. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. Д. Лебедев, канд. ист. наук, доцент

В период Великой Отечественной войны комплекс, сложившихся внутри- и внешнеполитических причин заставил советское правительство перейти к диалогу с церковью. В данной ситуации считалось целесообразным создание органа, через который могла быть реализована государственная религиозная политика.

19 мая 1944 г. Совнаркомом СССР было принято постановление о создании Совета по делам религиозных культов. Под юрисдикцию данного государственного органа попали вопросы, связанные с деятельностью объединений верующих неправославных конфессий, действующих в стране [1, с. 113–114].

Реализацию всех возложенных на него функций Совет по делам религиозных культов осуществлял с помощью института уполномоченных. Совет имел своих уполномоченных при Совнаркомх союзных и автономных республик и при обл(край)исполкомах. Гомельская область, как и все области БССР, также имела своего уполномоченного.

В начальный период своего функционирования Совету по делам религиозных культов как в прочем и самим уполномоченным, пришлось столкнуться с рядом возникших трудностей. Все они в большей степени были обусловлены катаклизмами военного времени и его последствиями.

В первую очередь в своей деятельности уполномоченному по Гомельской области пришлось столкнуться с проблемой, касающейся материального обеспечения.

Согласно официальным правительственным указаниям уполномоченному для работы должно было быть предоставлено отдельное и соответствующим образом оборудованное помещение, удобное для проведения приемов посетителей [2]. Однако на самом деле, как сообщает уполномоченный по Гомельской области В. И. Сафонов «условия работы...далеко не завидные». К тому же еще он вынужден тесниться в одном плохо оборудованном помещении с уполномоченным по делам Православной церкви. В. И. Сафонов, указывая на сложившиеся неблагоприятные условия работы, акцентируют внимание на этом, как на существенном недостатке в процессе выполнения своих обязанностей. Однако в то же время признает, что сложившаяся обстановка обусловлена отсутствием соответствующего помещения в облисполкоме и общей сложной ситуацией в республике [3]. К тому же, неоднократно в своих документах уполномоченный по Гомельской области обращает внимание на проблему несоответствующего обеспечения его связью. Этот вопрос также выступает одним из ключевых недостатков при осуществлении им своей деятельности. Уполномоченные указывают на острую необходимость наличия собственного телефона. Отсутствие последнего, по их словам, значительно затрудняет проведение эффективной работы в районах и других отдельных населенных пунктах, поддержания с ними связи и выполнение непосредственных должностных обязанностей. Также они обращают внимание на частую невозможность воспользоваться служебным телефоном в случае острой необходимости [4].

Все тот же вышеупомянутый уполномоченный по Гомельской области В. И. Сафонов в одном из очередных отчетов сообщает, что у него вообще отсутствует телефон. К тому же он поднимает вопрос в целом о наличии самого как такового аппарата уполномоченного, так как весь огромный объем работы вынужден осуществлять сам [3].

Итак, в своей работе уполномоченному по делам религиозных культов по Гомельской области приходилось сталкиваться с проблемами, связанными с материальным обеспечением, которые значительно сказывались на эффективном выполнении им непосредственных обязанностей. Однако не стоит забывать, что сложившаяся ситуация в большей степени была обусловлена последствиями военного периода и тяжелыми условиями восстановления Гомеля и области в целом.

Литература

1. Носова, Е. В. Деятельность Совета по делам религиозных культов / Е. В. Носова / Вестник КРСУ. – 2009. – № 5. – С. 113–117.
2. Указание Совета по делам религиозных культов при СНК СССР всем уполномоченным Совета по делам религиозных культов при СНК СССР от 30 апреля 1945 года // Государственный архив Гомельской области (ГАГО). Ф. 1354. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 6.
3. Из отчета уполномоченного Совета по делам религиозных культов при СМ СССР по Гомельской области В. И. Сафонова председателю Совета по делам религиозных культов при СМ СССР И. В. Полянскому о религиозной обстановке в области // Старообрядцы на Гомельщине (1918 – 1991): документы и материалы / сост.: З. А. Александрович [и др]; под ред. В. П. Пичукова. – Минск: А. Н. Янушкевич, 2017. – С. 135–137.
4. Из отчета уполномоченного Совета по делам религиозных культов при СНК СССР по Гомельской области А. А. Боголюбского о религиозной обстановке в области // Старообрядцы на Гомельщине (1918–1991): документы и материалы / сост.: З. А. Александрович [и др]; под ред. В. П. Пичукова. – Минск: А. Н. Янушкевич, 2017. – С. 109–111.

ЖЕНЩИНА В ПОЛИЦИИ: МОТИВЫ И УСЛОВИЯ СЛУЖБЫ (обобщение личного опыта сотрудников полиции села Красногорское Удмуртской Республики)

Дьяконова А. С. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент

В настоящее время в мире наблюдается устойчивая тенденция роста численности женского полицейского персонала в связи с изменением социально-экономических условий, нехваткой профессиональных кадров и ростом безработицы.

Вместе с тем в общественном сознании россиян до сих пор живы стереотипы в отношении сотрудника органов правопорядка, который, по представлениям, выступает, как правило, в мужском облике.

Изучение мотивов поступления женщин на службу в правоохранительные органы, статус и образ женщины-полицейского осуществлялось с опорой на такие группы источников, как полевые материалы опроса респондентов и законодательные акты и постановления.

Главными мотивами поступления женщин на службу являются мотивы самореализации, улучшения социального положения (социальные гарантии, длительный отпуск продолжительностью 40 дней, бесплатный проезд в отпуск, обеспечение жильем и т. д.), повышение материального благополучия (наличие постоянного заработка, компенсации и денежные надбавки). Иначе говоря, служба в органах внутренних дел создает чувство социальной и правовой защищенности.

Острой проблемой являются факты дискриминации при приеме на службу, при назначении на вышестоящую должность, при распределении обязанностей. В Красногорском ОВД женщин работает немного. Мужчины-сослуживцы считают, что роль женщины должна ограничиваться ведением домашнего хозяйства, что женщина не имеет профессиональных данных и не соответствует требованиям, предъявляемым для кандидатов на службу в правоохранительные органы. Основными причинами, препятствующими службе женщин в полиции, по мнению респондентов, являются: высокая опасность работы; общение с контрсоциальными элементами – преступниками, то есть с особо опасными людьми; более слабая физическая форма женщин, в то время как служба в органах требует выносливости, силы и хорошей физической подготовки. Почти все респонденты отмечают, что женщины – это слабый пол. Главным отличием женщины-полицейского от мужчины мои респонденты называют высокую эмоциональность: женщине намного сложнее контролировать свои эмоции, она намного чувствительнее, ее легче вывести из состояния равновесия. Все это может негативно отразиться на выполнении своих обязанностей. Так один из мужчин-полицейских высказал свое мнение по этому вопросу: «Не женская это работа, я считаю. Все-таки служба в полиции считается работой повышенной опасности. С контингентом всяким приходится работать, в основном, конечно, с преступниками, которые запросто могут угрожать твоей безопасности». В оправдание отказа женщинам служить в полиции другой сотрудник привел следующий довод: «Минусы нашей работы перекрывают все плюсы. Несмотря на высокую зарплату, различные льготы, опасность нашей профессии намного превалирует. Ты никогда не знаешь, вернешься ты с вызова живой и здоровой к своей семье или нет».

Современные российские законы предусматривают службу женщин в рядах полиции, причем требования, предъявляемые к женщинам-кандидатам не отличаются от требований для мужчин. В соответствии со статьей 17 ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» на службу в полицию могут поступать граждане «с 18 до 35 лет, независимо от пола, расы, национальности, происхождения, места жительства, религии, владеющие государственным языком РФ, соответствующие квалификации, способные по своим качествам выполнять обязанности полицейского» [1].

В остальном Закон не учитывает биологические и социально-психологические особенности женщин. Увеличение же доли женщин среди сотрудников полиции положительно влияет на качество выполняемой работы: улучшает взаимоотношения с обществом, так как женщины более корректны, коммуникабельны, обладают меньшей агрессивностью, враждебностью и более ответственны и терпеливы.

В целом, несмотря на то, что согласно международному и внутригосударственному законодательству, женщины в России могут работать в правоохранительных структурах в любых подразделениях и на всех должностях, на самом деле женщины сталкиваются с некоторыми трудностями и препятствиями при приеме на службу. Они обладают меньшей физической силой, более боязливые и осторожные, чем мужчины.

Литература

1. Федеральный Закон «О службе в органах внутренних дел РФ и внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» от 30.11.2011. – № 342-ФЗ.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ г. МОЖГИ

Емашева А. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко») *Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент*

Изменения военно-политической обстановки в мире требует укрепления обороноспособности страны, поддержания высокой готовности к выполнению задач по защите Отечества, а также четко регулируемой работы всей системы патриотического воспитания подрастающего поколения. В связи с этим значительно возрастает роль образовательных учреждений, детских и молодежных организаций, способствующих патриотическому становлению детей и молодежи, подготовке их к самостоятельной жизни.

Город Можга Удмуртской Республики демонстрирует один из ярких примеров воспитания патриотизма у подрастающего поколения. В ноябре 2003 г. по постановлению «Об открытии профильного кадетского класса в средней общеобразовательной школе № 10» впервые в истории г. Можга был создан кадетский класс [1].

Цель создания профильного кадетского класса – интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие подростков, их адаптация к жизни в современном обществе, а также создание основы для подготовки и осознанному выбору служения Отечеству молодых людей на гражданском и военном поприще.

Основными задачами деятельности кадетских классов являются: обучение и воспитание подростков, формирование общей культуры их личности; воспитание надежного психологического стержня будущего защитника Родины, формирование любви к Отечеству и своему народу; подготовка подростков физически крепкими, здоровыми и выносливыми, способными стойко переносить сложные условия военной службы; предоставление широких возможностей в гуманитарном образовании и эстетическом воспитании [2].

В кадетский класс набираются юноши, окончившие девять классов, имеющие хороший балл по аттестату, годные по состоянию здоровья на основании медицинского заключения и изъявивших желание обучаться в данном классе [3]. Обучение кадетов ведется по принципу полного учебного дня: первая половина дня – общеобразовательные предметы, вторая половина дня – профильные предметы в системе дополнительного образования (например, картография, топография, история Российской Армии, начальная военная подготовка) [4]. С целью усиления физической подготовки кадеты занимаются легкой атлетикой, рукопашным боем, каратэ, волейболом и баскетболом. Не остается без внимания и эстетическое направление: традицией кадетских классов являются занятия хореографией, изучение «азбуки» культурного поведения и этикета. Большое значение имеет изучение основ медицинских знаний на занятиях медицинской подготовки. В кадетских классах предусматривается единая форма одежды, способствующая укреплению дисциплины, эффективной организации образовательного процесса, содействующая созданию условий для воспитания у учащихся общей культуры и эстетики внешнего вида.

Школьники участвуют в республиканских военных сборах, несут «Вахту памяти» у памятников воинам, выезжают в воинскую часть в п. Кизнер, проводят встречи с участниками войн, встречаются с представителями «Клуба полковников», с выпускниками школы, отслуживших в армии. За 12 лет функционирования кадетских классов школа выпустила 219 выпускников. Из них 69 юношей и девушек продолжили свое обучение в военных вузах России: Академия РВСН (г. Москва), НВВКУ (г. Новосибирск), ФСБ (Голицыно) и т. д.

Подводя итог деятельности кадетского класса г. Можги, можно сделать вывод о том, что они играют важную роль в развитии военно-патриотического воспитания. Поступая в данное учебное заведение, ребята наряду с общим образованием получают дополнительное углубленное образование. На базе кадетских классов предоставляется широкая возможность получения военно-профессиональной подготовки, овладения знаниями и навыками обучения, воспитания и управления. Большинство ребят поступают в высшие военные учебные заведения страны и, после их окончания, продолжают службу в армии.

Литература

1. Постановление за № 1130 «Об открытии профильного кадетского класса в средней общеобразовательной школе №10» от 21 ноября 2003 г.
2. Устав муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Можга Удмуртской Республики, утвержден Постановление Администрации муниципального образования «Город Можга» от 21.12.2003 года.
3. Правила приема обучающихся в Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Можги от 01.09.2003 г.
4. Устав муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Можга УР, утвержден Постановление Администрации муниципального образования «Город Можга» от 21.12.2003 года.

РИМ И БРИТАНИЯ: ЗАВОЕВАНИЕ ОСТРОВА

*Захарова А. Д. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Л. А. Лихачева, канд. ист. наук, доцент*

В эпоху принципата Римская империя достигла апогея своего могущества – ее границы простирались на тысячи километров, а провинции насчитывались десятками. Для удержания огромных территорий, принципсам требовались рычаги регулирования власти в каждой области империи. Одним из таких рычагов являлась римская армия. Насколько эффективен был данный метод удержания провинций, рассмотрим на примере Британии.

Многие свои территории Рим удерживал при помощи патроната. В таких провинциях фактически не требовалось держать целый легион. Здесь активно шла романизация местного населения. Но не все провинции Римской империи славились таким спокойствием. Одной из последних присоединенных территорий была Британия. Небольшой остров в Северном море поглощал в себя большое количество ресурсов и военный потенциал Рима.

Началом колонизации острова римлянами является военный поход Цезаря, который характеризовался не только наступательной операцией с оборонительными целями, но и конкретными задачами: превращение отдельных племен в подданных империи и обложение их ежегодной данью. Главной поддержкой Рима на данных территориях должно было стать племя триновантов [1, с. 155–156].

После похода Цезаря, остров был предан забвению. Урегулировать отношения с туземцами на долгий срок не удалось. Бритты фактически не вносили подать, а протекторату над племенем триновантов не придавали серьезного значения.

Через 97 лет после того как римская армия вступила на остров, правительство решилось оккупировать Британию. Придворные поэты Октавиана Августа в своих хвалебных стихах предвещали завоевание Британии. Но, несмотря на то, что император не раз объявлял о начале экспедиции, войска не были отправлены на остров. Он обосновывал это тем, что в оккупации острова нет необходимости и в финансовом отношении она совершенно невыгодна, а для завоевания острова, как считал Август, потребуется всего один легион и конница [2, с. 319–320]. Но впоследствии, история покажет, что для удержания римского владычества на острове одного легиона будет не достаточно. К тому же, внутренняя нестабильность империи не могла позволить отправить некоторое количество легионов в Британию, поскольку армия являлась и поддержкой политических сил в Риме.

Тиберий, в этом вопросе твердо придерживался политики своего отца. Лишь правительство императора Клавдия воплотило в жизнь планы по захвату туманного Альбиона [2, с. 319–320].

Основой политики по отношению к провинциям в эпоху принципата было укрепление своих позиций и активная романизация территорий, кроме одной – Британии. На первых порах оккупация острова шла без каких-либо затруднений, несмотря на то, что солдаты Авла Плавтия, первого экспедитора после Цезаря, шли не охотно [1, с. 155]. Туземцы не смогли дать достойного отпора, поскольку находились на той же стадии развития, при которой их застал Цезарь. Один за другим Риму подчиняются вожди местных племен. Но после первых успехов, в последующие годы, Британия представляла собой огромную проблему для Рима, так и не подчинившись до конца власти империи вплоть до ее распада.

Литература

1. Момзен, Т. История Рима: Провинции от Цезаря до Диоклетиана / Теодор Момзен. – М. : Изд-во иностр. литературы, 1949. – 631 с.
2. Тацит, Корнелий. – Соч. в 2 т. Анналы. Малые произведения // Корнелий Тацит; отв. ред. С. Л. Утченко. – Л. : Наука, 1970. – 736 с.

ИСТОРИЯ ДЕРЕВНИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА КАК ИСТОРИЯ СЕМЬИ

*Зямбаева А. С. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент*

В начале XX в. все мои родственники жили в деревне. Для меня деревня – это особое место, в котором меня всегда ждали мои бабушки и дедушки. Это то место, в котором можно по-настоящему отдохнуть современному человеку. Деревня – это старые деревянные дома, войдя в которые чувствуешь запах только что испеченной выпечки. Деревня – это то место, в котором встречаешь рассвет, когда пастух ведет стадо в поле, когда бабушка встает рано утром и начинает работать по хозяйству. Не забыть вечерних и ночных посиделок у костра. Хочется вечность сидеть, разговаривать и смотреть на костер. Не передать все те чувства, которые испытываешь в деревне.

Сложно переоценить значимость тех сведений и эмоций, которые вызывает малая родина – то место, где начинается история любого человека.

Многие исследователи к числу характерных социальных признаков деревни относят специфические отношения сельских обществ с властью, выражающиеся в низком положении деревни в системе властной иерархии. В основном все жители деревень и сел работают на земле. Это является их отличительной особенностью.

Также в деревне очень важно персонифицировать каждого человека. В то время как в городе мало кто будет знать человека, даже если назвать его имя и место работы. В деревне же каждый человек является конкретным уникальным объектом. «В деревне человек живет в одном, едином и неделимом мире собственных имен. «Профильной специализации» сфер функционирования личных номинантов здесь нет. Дружеские отношения в принципе неотделимы от семейных, соседских и профессиональных» [1, с. 44].

Изучать историю своей семьи – значит изучать историю человека в рамках «большой истории». Это история в переживаниях, буквально пережитая людьми и переживаемая каждый раз в воспоминаниях. Для меня было важно узнать, как жили мои родственники в первой половине XX в. Особенно интересно не только послушать, но и посмотреть, потрогать вещи, которыми пользовались мои прабабушки и прадедушки. Конечно, многих вещей уже не осталось. Зато сохранились фотографии, по которым тоже можно узнать историю. Понятно, что никто раньше не задумывался фотографировать вещи и предметы быта. Да и возможности не было. Но зато сохранилась часть фотографий, на которых изображены мои родственники. И уже что-то можно выявить по одежде, обуви, тому фону, на котором они сфотографировались. Конечно, большинство фотографий являются постановочными, так как я специально искала эти вещи и фотографировала их. Быт и образ жизни не ограничивается традициями, обрядами. В этих понятиях еще и лежит визуальное представление. Это так называемая визуальная антропология. «Визуальную антропологию обычно связывают с технической возможностью (фото, кино, видео) зафиксировать внешность, одежду, танцы и игры, обряды и ритуалы. Но есть смысл не просто поддаться обаянию фотографии, события, но сделать шаг в сторону, подвергнуть анализу само событие фотографирования» [2].

Фотография, по словам Р. Арнхейма, позволяет расширять и сохранять опыт, обмениваться жизненно необходимыми сообщениями. Но при этом она далеко выходит за границы инструментальности – «чтобы понять смысл фотографии, необходимо смотреть на нее как на место встречи физической реальности с творческим разумом человека» [3].

Литература

1. Арнхейм, Р. О природе фотографии / Р. Арнхейм // Из книги «Новые очерки по психологии искусства». – М.: Прогресс, 1974. – 56 с.
2. Ильин, В. И. Российская глубинка в социальной структуре / В. И. Ильин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – №4. – С. 30.
3. Круткин, В. Л. Антропологический смысл фотографий семейного архива / В. Л. Круткин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – №1. – С. 175.

ГОРОДА ПАРФИИ НА ТЕРРИТОРИИ ТУРКМЕНИСТАНА: ИСТОРИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Ибрагимов А. Б. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телепень, канд. ист. наук, доцент

История Парфии на протяжении многих десятилетий привлекает внимание ученых всего мира. В 18 км к западу от Ашхабада находятся руины столицы древнего государства – Парфянской Державы. Это государство возникло в III веке до нашей эры и просуществовало около 500 лет. В годы Великой Отечественной войны, когда развитие археологической науки не имело первостепенного значения, группа ученых во главе с известным востоковедом В. В. Струве приступила к разработке долгосрочного плана археологических исследований территории Южного Туркменистана [1, с. 61].

Археологические раскопки начала и середины 1930-х годов, проведенные под руководством археолога А. А. Марущенко, послужили основанием утверждать, что Ниса была одной из столиц Парфянского государства. Благодаря письменным документам, обнаруженным во время археологических раскопок, было обнаружено правильное название крепости Митрадаткирт. Во второй половине XX века академик М. Е. Массон и его Южно-Туркменская археологическая комплексная экспедиция (ЮТАКЭ) внесли большой вклад в изучение истории и культуры древнего Парфянского государства. В Ученый совет вошли такие известные деятели, как академик, геолог

Д. В. Наливкин, член-корреспондент АН СССР, филолог С. Е. Маслов, член-корреспондент АН СССР, филолог-иранец А. А. Фрейман, доктор исторических наук, востоковед И. П. Петрушевский, академик Академии наук, филолог, арабист В. А. Крачковская. Руководителем экспедиции был назначен академик М. Е. Массон [2, с. 12].

Новая Ниса была центром Парфянского города, где жизнь продолжалась и позже, вплоть до шестнадцатого и семнадцатого веков. Старая Ниса непосредственно в парфянскую эпоху была царской резиденцией, где были сосредоточены храмовые и дворцовые комплексы, располагались сокровищницы и обширные хранилища со всеми видами запасов. Укрепления имеют фундамент толщиной 9 метров и укреплены 43 прямоугольными башнями. Под стенами города располагались казармы гвардии и другие служебные здания, выполнявшие оборонительные функции. В центре и в южной части старой Нисы в разное время был создан Южный комплекс дворцовых и храмовых зданий. Эти здания соединялись узкими сводчатыми коридорами и многоуровневыми лестницами. Северный комплекс отличается более богатым по содержанию археологическим памятникам. На развалинах старой Нисы археологи находят предметы из стекла, глины, различных металлов, дерева, слоновой кости, остатки различных тканей, войлочных изделий. Ювелирные изделия очень разнообразны. Это бусины больших и малых размеров, изготовленные из разноцветного стекла, морских раковин, металлов, костей, а также подвески, амулеты. Большой интерес представляет группа скульптурных объектов, обнаруженных археологами ЮТАКЭ – статуи. Эти предметы носили в основном религиозный характер. Судя по количеству находок, их было не мало, а материалом для них служили полусгоревшая глина, настоящая терракота, камень и различные виды металлов. Особой категорией археологических находок Нисы является нумизматический материал. Интерес представляет тот факт, что наряду с оригиналами обнаружены и поддельные образцы. Значительное место в композиции находок из районов к северу от комплекса занимает искусство слоновой кости. Кость широко использовалась в инкрустации мебели и предметов быта. Например, археологи обнаружили несколько десятков отдельных элементов, вырезанных из пластин слоновой кости, предназначенных для украшения крышки и боков гроба. Однако наиболее важной находкой этой категории, несомненно, являются ритоны Нисы. Они были обнаружены в комнате, позже названной «комната ритонов» во время раскопок осенью 1948 года. Также были найдены осколки с надписями на Парфянском языке. Расшифрованные надписи показали что в них были все виды хозяйственных и деловых документов [3, с. 21–22].

В начале 1970-х годов археологические раскопки Маргианской археологической экспедиции под руководством В. И. Сарияниди, организованной Институтом археологии АН СССР совместно с учеными Туркменистана, обнаружили более 300 поселений, которые показали, что в конце III–II тыс. до н. э. в бассейне древней дельты Мургаба, складывается и расцветает древневосточная цивилизация. Памятниками этого времени являются многочисленные монеты с надписями на греческом и парфянском языках и обозначением «А», означавшим, что эти монеты чеканились в Антиохии Маргианской. В это же время в Маргиану начал проникать буддизм, а вместе с ним – элементы индийской культуры. В юго-восточной части городища Гяур-Кала археологами были обнаружены остатки крупного буддийского святилища, относящегося к II–III векам. Центром всего комплекса являлась большая ступа, перед которой возвышалась огромная, 5-метровой высоты фигура Будды, вылепленная из глины. Археологи нашли на городище Гяур-Калы и остатки христианского монастыря, сооруженного в V столетии, и маздаистского храма «великого священного огня», относящегося к середине VII века. Здесь же находился древний зороастрийский храм Кей-Мазрубан, до прихода арабов являвшийся главной городской святыней [4, с. 33].

Таким образом, закономерным представляется тот факт, что наиболее успешными раскопки городов Парфии были в советский период отечественной истории, т. е. в период, когда соединение усилий ученых большой страны было наиболее полным.

Литература

1. Ходжакулиева, Б. А. Значение Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции в деле изучения истории Парфии / Б. А. Ходжакулиева // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 463–465.
2. Массон, В. М. Туркменистан в зеркале мировой истории / В. М. Массон. – Ашхабад, 2001. – 32 с.
3. Массон, В. М. Старая Ниса – резиденция парфянских царей / В. М. Массон. – Ленинград, 1985. – 12 с.
4. Массон, М. Е. Парфянские ритоны Нисы / М. Е. Массон, Г. А. Пугаченкова / Труды Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции. – Ашхабад, 1959. – Т. IV. – 266 с.

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛ Г. ГЛАЗОВА в 1950–1970-е и 2000-е гг.

Иванов И. И. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент

Воспитание подрастающего поколения – одна из главных задач общества на любом отрезке времени. В этом деле важное место отводится школе как институту социализации и воспитания личности.

Актуальность данной темы заключается в том, что воспитание советского гражданина в школе, некоторые направления которого трансформировались в воспитание российского гражданина, своей целью имело всестороннее развитие личности на основе формирования умственных, физических и морально-нравственных качеств.

Трудовое воспитание. В школе № 2 г. Глазова трудовое воспитание занимало важное место в жизни учащихся. В течение 1959–60 учебного года учащиеся 5–10 классов мыли полы, убирали классы; учащиеся 3–4 классов принимали участие в уборке территории школы, сборе металлолома и макулатуры. Ребята вместе с родителями кололи дрова, занимались покраской школы, ухаживали за саженцами деревьев [1, л. 47].

В постсоветский период, а именно в 2000-е гг., трудовое воспитание в глазовских школах также было актуально. К примеру, в школе № 15 дети в течение 2007–2008 учебного года прибирались на территории школы, дежурили в классах и по школе. Был организован сбор макулатуры. Более того, существовала возможность официального трудоустройства на летнее время в качестве подсобного рабочего.

Физическое воспитание. Немалую роль физическое воспитание играло в школах г. Глазова. По итогам 1959–60 учебного года были подготовлены судья, разрядники по лыжам, легкой атлетике и туризму. Такая специфика физической подготовки воспитанников школы-интерната была обусловлена отсутствием спортивного зала [1, л. 239, 264, 265].

В 2000-е гг. физическому воспитанию детей отводилось важное место. В данное время школа в основном уже не испытывала трудности со спортивными залами, инвентарем, квалифицированными кадрами. Открывалось множество спортивных секций, таких, как баскетбол, русская лапта, легкая атлетика, бодибилдинг.

Нравственно-патриотическое воспитание. Нравственное воспитание было неотъемлемой частью школ г. Глазова. Так, в школе № 2 в 1959–1960-м году проводились беседы на морально-этические, социально-политические темы. Также беседы затрагивали вопросы культуры поведения, труда, дружбы и товарищества [1, л. 52].

Вопросам нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения уделялось внимание и в начале 2000-х гг. В школе № 15 работает Музей боевой и трудовой славы «Друзья фронта и тыла», целью которого является патриотическое воспитание через подвиги тружеников фронта и тыла Великой Отечественной войны, а также изучение истории родного края.

Эстетическое воспитание. В школе-интернате № 2 в середине XX в. эстетическое воздействие на школьника осуществлялось через прослушивание грампластинок, просмотр диафильмов. Знания закреплялись с помощью музыкальных викторин [2, л. 55, 56].

Осуществлялось эстетическое воспитание в глазовских школах и в начале XXI в. В школе № 15 работали художественный кружок, кружок рукоделия, проводились уроки по музыке, рисованию, в учебный процесс были включены такие предметы, как «Эстетика» и «Творчество». Работает школьная телестудия и кружок журналистики.

Таким образом, советское государство ставило перед школой серьезные задачи в области воспитания учеников. С одной стороны, школам удавалось выполнять эти задачи: выпускники становились умными, ответственными гражданами, были развиты в трудовом, физическом, эстетическом, нравственном плане. С другой стороны, полному решению стоящих перед школой задач мешали обстоятельства, связанные с последствиями войны: скудная материально-техническая база школ и недостаток высококвалифицированных кадров.

В 2000-е гг. воспитание школьников остается неотъемлемой частью работы школы. Осуществляется трудовое, физическое, эстетическое, нравственно-патриотическое воспитание. Происходят положительные сдвиги в обеспеченности материально-технической базой и квалифицированными кадрами, что позволяет строить воспитательный процесс более эффективно. В связи с этим открываются новые кружки и секции, охватывающие большое количество учащихся и позволяющие детям проявить свои способности в различных сферах.

Литература

1. Архивное управление Администрации муниципального образования «Город Глазов» (далее – АУ АМО «Город Глазов»). Ф. Р-148. – Оп. 1. – Д. 53.
2. АУ АМО «Город Глазов». Ф. Р-148. – Оп. 1. – Д. 147.

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ
В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКИХ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УАССР В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД)**

Касимова А. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент

В 30-е гг. XX в. система народного образования в СССР рассматривалась как один из важнейших способов воздействия на массовое сознание и внедрение основных идеологем. Образование населения было признано советской властью одним из наиболее приоритетных направлений государственной политики. В конце 20 – начале 30-х гг. под руководством ВКП(б) в СССР бурными темпами осуществлялось техническое перевооружение народного хозяйства, утверждался колхозный строй в деревне, возросла трудовая и политическая активность трудящихся. В этих условиях ставилась задача повышения уровня культуры и образования народа как важной составной части социалистического строительства. В связи с этим 25 июля 1930 г. на XVI съезде ВКП(б) было принято постановление «О всеобщем обязательном начальном образовании» [1, с. 110]. Задачи всеобуча распространялись на все население страны, вне зависимости от национальности. Решались они и в татарских школах. На фронте всеобуча сражался и Мубарак Шагиевич Абашев, документы которого хранятся в семейном архиве автора. Родился М.Ш. Абашев 22 апреля 1920 г. в д. Большой Палагай Ежевской волости Глазовского уезда Вятской губернии в семье татарина. Мама – Фариха Нурисламовна Абашева была колхозницей. Папа – Шаги Арасланович Абашев трудился пекарем. В 1928 г. Мубарак пошел в неполную среднюю школу в д. Б. Палагай. Волею судьбы подростком, в 14 лет, он потерял отца, и семья – прадед, его мама и сестра Зулейка остались одни. В 1935 г. Мубарак окончил неполную среднюю школу, и далее начинается его профессиональная деятельность. Жизнь М.Ш. Абашева была богата на события. Он очень часто менял место работы: был старшим пионервожатым, учителем, заведующим избой-читальней, председателем сельского Совета, красноармейцем, счетоводом колхоза, заведующим сельским клубом, председателем колхоза, заведующим заготовительными пунктами по району, заведующим культпросвет отделом, директором маслозавода, агентом связи, заместителем председателя правления райпотребобщества по заготовкам.

Материалы и факты трудовой биографии Мубарака Шагиевича Абашева как учителя школ в деревнях Иманай и Большой Палагай Юкаменского района УАССР в 1937–1941 годах послужили иллюстрацией государственной политики советской власти в области народного образования [2].

В Палагинской неполной средней школе и в Иманаевской начальной школе проводились не только мероприятия всеобуча, но и, возможно, ликбеза. Как всеобуч, так и ликбез проводились в рамках культурной революции в целом и предусматривали как непосредственно обучение чтению и письму, так и широкий круг действий – от создания клубов и изб-читален до антирелигиозных мер. С введением всеобщего начального образования численность детей в школах увеличилась. Острой являлась проблема нехватки тетрадей, учебников и школьных принадлежностей. Палагинская школа была обустроена и оснащена предметами, необходимыми для учебного процесса. Школа работала по программе национальной татарской школы. Опыт, который Мубарак Шагиевич получил в Палагинской неполной средней школе, в дальнейшем он использовал в д. Муллино, куда был назначен директором школы.

Несмотря на материальные сложности и кадровые проблемы организация образовательного пространства развивалась неуклонно. Распространение грамотности было необходимым условием индустриализации, т. к. развивающемуся быстрыми темпами народному хозяйству требовались квалифицированные работники [3, с. 211]; [4].

Литература

1. Абакумов, А. А. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. / А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Пузырев Ф. И. [и др.] – М. : Просвещение, 1974. – 560 с.
2. Архивное управление Администрации МО «Юкаменское». – Ф. Р-156. – Оп. 1. – Д. 157.
3. История Удмуртии: XX век / Под ред. К. И. Куликова. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2005. – 544 с.
4. Смулевич, Б. Культурное строительство в СССР [Электронный ресурс] / Б. Смулевич, Ю. Алмазов. – URL: <http://istmat.info/node/27236>. – Дата обращения: 27.02. 2019.

ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС «ИСТОРИЯ ЦЕРКВЕЙ ГОРОДА ГЛАЗОВА» В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»

Качин И. О. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Н. В. Бандура, канд. ист. наук, доцент

Предмет «Основы православной культуры» (ОПК) был введен в систему школьного образования как составная часть модуля «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) поручением Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г.

Изучение в школе основ православной культуры не является навязыванием православной веры и входит в вариативную часть программы. Знания об основах православной культуры призвано сыграть важную роль не только в расширении образовательного кругозора учеников, но и должно способствовать формированию честного гражданина, соблюдающего Конституцию и законы Российской Федерации, духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Однако далеко не все аспекты православной культуры нашли отражение в программе этого модуля. За его рамками остаются многие вопросы местной истории православия, в частности, история православных храмов. Этим объясняется выбор темы исследования. Хронологические рамки исследования: период начала XX в. и до наших дней. Территориальные рамки: город Глазов и Глазовский уезд начала XX в.

Полезным и информативным пособием по поиску материала стала энциклопедия, выпущенная Русской Православной Церковью «Православная энциклопедия, где большое внимание уделено истории церкви, церковным праздникам и истории их возникновения [1, с. 38–50, с. 194]. Важным источником, который был использован при написании работы, является труд И. Н. Зайцевой и Г. И. Самарцевой «Православные храмы Удмуртии» [2]. В данном справочнике-указателе при составлении исторической части были использованы документальные материалы ЦГА УР и материалы других региональных архивов.

Рассмотренная благодаря широкому кругу данных и источников, была прослежена подробная история православных церквей города Глазова и Глазовского уезда, а также история праздников, в честь которых они были освящены, что стало хорошим материалом при разработке факультативного курса. В зависимости от их названия, храмы можно условно поделить на три группы: Господские, Богородичные и храмы, посвященные святым, т. е. в церковных именовании на территории Глазовского уезда были представлены все главные образы христианства. Был выяснен тот факт, что зачастую название храма могло давать имя населенному пункту, т. е. названия храмов влияли на топонимику и топографию. Основным результатом исследования стал разработанный факультативный курс на I и II четверти и его можно считать дополнением к предмету ОПК.

Многие церкви были заново построены или отреставрированы после распада СССР в 90-е гг. и на данный момент числятся как действующие.

Литература

1. Православная энциклопедия. – Т. IX, XXVII. – М. : Церковно-научный центр Русской Православной Церкви, 2005.
2. Зайцева, И. Н. Православные храмы Удмуртии: справочник-указатель / И. Н. Зайцева, Г. И. Самарцева. – Ижевск: Удмуртия, 2000. – 480 с.

ВОЕННАЯ РЕФОРМА ГАЯ МАРИЯ

Князев А. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Л. А. Лихачева, канд. ист. наук, доцент

Римская армия зачастую переживала реорганизации и изменения. Самым известным изменением является так называемая военная реформа Мария. Целью написания данной работы является изучение военного аспекта реформы Гая Мария в контексте проведения реформы по данным античных источников. Ведущим методом проведения исследования стал анализ исторических источников. Источниками выступили труды античных авторов – «Сравнительные жизнеописания» Плутарха из Херонеи [1], «Югуртинская война» Гая Саллюстия Криспа [2], «Римская история» Веллея Патеркула [3], «Стратегемы» Полиэна [4]. Выбор данных источников обусловлен попыткой минимизировать хронологический разрыв между событием и описывающим его источником. Самым хронологически близким источником является «Югуртинская война» Саллюстия Криспа [2]. Таким образом, открывается возможность рассмотреть роль личности Гая Мария в проведении реформы.

Согласно Плутарху Марии, принадлежали к небогатой муниципальной аристократии [1, III, IV]. Изучая военную карьеру Мария, стоит отметить, что военную службу он начал «едва возраст позволил носить ему оружие» [2, 63.3]. Отсюда следует, что в Нумантийской войне 134–133

гг. до н. э. Гай Марий был уже опытным воином. Это подтверждает Плутарх, описывая положение Мария при Сципионе [1, III]. Таким образом, Марий не занимал высоких должностей на этом этапе, в то же время был действующим офицером, и представлял, как работает римская военная организация, мог видеть ее недостатки.

Возможности проведения реформы у Мария оказываются после успешных выборов сначала в народные трибуны, затем в преторы [1, IV–V]. По истечении срока этих магистратур Гай Марий получает Дальнюю Испанию с полномочиями пропретора, которую избавляет от отрядов местных наемников [1, VI]. Однако эти методы повторяют методы Сципиона Африканского, учителя Мария, о чем говорит Веллей Патеркул [3, IX.4]. Упоминание о реформах отсутствуют и для первого консульства Мария. Так, Саллюстий не упоминает об изменениях в ведении войны, а акцентирует внимание на регулярных тренировках, маршах и муштре [2, 64.4; 97–99; 101], описанных в том числе Полиэном [4, VIII.16]. Таким образом, Марий, как свидетельствуют источники, занимая высокие посты в государстве, не проводил активных реформ в области армии.

Нашествие германских племен кимвров, амбронов и тевтонов не изменили действий Мария. Стоит отметить единственное новшество, подтвержденное Плутархом – усовершенствование римского метательного копья – пилума [1, XXVIII].

Таким образом, по данным источников невозможно полноценно изучить проведение военной реформы Марием, но представляется возможным изучение социального и политического аспектов «военной реформы Мария».

Литература

1. Плутарх. Избранные жизнеописания. В двух томах. – Т. 1. Пер. с древнегр. / Сост., вступ. ст., прим. М. Томашевской; Ил. Вл. Медведева. – М.: Правда, 1986. – 592 с.
2. Саллюстий, Г. К. Сочинения / Перевод, статья и комментарии В. О. Горенштейна. – М.: Наука, 1981. – 221 с.
3. Патеркул, В. Римская история / А. И. Немировский, М. Ф. Дашкова. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 211 с.
4. Полиэн. Стратегемы: Пер. с греч. под общ. ред. к. и. н. А. К. Нефедкина. – СПб.: Евразия, 2002. – 608 с.

ПРИКАСПИЙСКО-КАВКАЗСКИЙ РЕГИОН КАК ОЧАГ МИРОВОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Корепанов М. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – И. А. Кабирова, канд. ист. наук, доцент

Один из важнейших вопросов в отечественной истории связан с кавказским направлением. Прошло немало времени, прежде чем на Кавказе наступила относительная стабильность. Хотя мы видим, что и сейчас там возникают трения, в частности, между Арменией и Азербайджаном. Так почему же в историю Каспийско-Кавказский регион вошел как один из мировых очагов напряженности?

Необходимо начать с характеристики экономико-географического положения территории. Помимо благоприятного климата и плодородных почв, здесь имеется прекрасная ресурсная база. В прикаспийских областях уже при Петре I была разведана нефть, горные области изобиловали рудой. Кроме того, близость двух морей, разьединенных Кавказским хребтом, близость устья Волги создавали благоприятную почву для развития торговли, как в самом регионе, так и за его пределами. Подобного рода вопрос рассматривает в своей работе М. Р. Гасанов [1, с. 67].

Кавказ, а вместе с ним причерноморские и прикаспийские территории, постоянно переходили из рук в руки. В Новое время горный регион с оружием в руках начали делить Персия (Иран), Османская империя (Турция) и Россия. Каждая из сторон пыталась удержать приобретенные в ходе борьбы провинции, развернуть свое влияние на весь регион. При успехе одной из сторон, другая тут же стремилась низвергнуть первую, используя при этом разного рода методы. В определенные моменты Англия и ее извечный противник Франция пытались вмешиваться в пределы Кавказа.

XIX в. ознаменован почти полувековой Кавказской войной, начавшейся при Александре I и закончившейся только при его племяннике Александре II. Здесь необходимо учесть мнение А. Х. Борова, который в своем исследовании поставил вопрос о различных концепциях оценки Кавказской войны [2, с. 112]. Одновременно с кровавой резней с горцами, объявившим русским джихад, происходили русско-персидские войны. По итогу всех этих конфликтов Северный Кавказ и Закавказье вошли в состав Российской империи, которая получала право иметь военно-морской флот на Каспийском море, а также усиливала свои позиции на Востоке. Ввиду этого в Азии столкнулись интересы двух титанов: Британии и России, что вело к напряжению в их отношениях. Владычица морей опасалась нападения русского медведя на ее богатейшую колонию – Индию.

Не обошел рассматриваемый нами регион и XX век: геноцид армян в Османской империи в годы Первой мировой, поворот группы армий «Юг» на Волгу, дабы завладеть разведанными

запасами нефти СССР в Прикаспийско-Кавказском регионе в годы Великой Отечественной войны. Все это отразилось на истории края.

Присоединение народов Кавказа к России в разное время имело различный характер. При Петре I, например, многие народы добровольно переходили в подданство России, а в XIX в., напротив, объявили «священную войну». Политической сущностью всех антироссийских выступлений многих исповедовавших ислам народов следует считать неприятие идеи вступления в состав христианского государства. Стоит отметить, что местные князья руководствовались в первую очередь своими интересами. Под чьей гегемонией выгоднее, тому и присягали на верность. Были случаи, когда местный правитель одновременно присягал и русскому царю, и персидскому шаху. Так или иначе, национальная и религиозная терпимость российской стороны, давние хозяйственно-экономические связи навсегда связали судьбы кавказского и русского народов. Данную проблему берет во внимание в своей статье С.Р. Чеджемов [3, с. 144].

Ввиду всего выше изложенного, следует полагать, что Прикаспийско-Кавказский регион являлся точкой напряженности, поскольку его территории всегда оспаривали правительства разных государств. На него имели виды Турция, Иран и Россия, а их борьбу поддерживали европейские соседи. Сами местные народы принадлежат к двум мировым религиям, что также было причиной, как для национальной розни, так и поводом для национально-освободительной борьбы. Главную роль в международных и межгосударственных отношениях играет здесь геополитика. Регион имеет выгодное экономико-географическое положение и богатую ресурсную базу. В свою очередь, вопрос о том, как само местное население оценивало экономико-стратегическую составляющую региона, не исследован. Северному Кавказу было, мягко говоря, не до этого, поскольку там шел процесс разложения родоплеменного строя, в то время как Закавказье постоянно лавировало между другими державами. В настоящее же время идет борьба за передел региона, имеющая экономическую и стратегическую подоплеку.

Литература

1. Гасанов, М. Р. Каспийский поход Петра I 1722 – 1724 гг. – важный этап в развитии российско-дагестанских взаимоотношений / М. Р. Гасанов. – Вопросы истории №8, 2018. – С. 61–68.

2. Боров, А. Х. Кавказская война: проблема общей интерпретации / А. Х. Боров. – Вопросы истории № 4, 2018. – С. 100–112.

3. Чеджемов, С. Р. Взгляды К. Маркса на присоединение народов и территорий к Российской империи / С. Р. Чеджемов. – Вопросы истории № 11, 2018. – С. 144–149.

ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ИХ ХАРАКТЕР МЕЖДУ ТЕВТОНСКИМ ОРДЕНОМ И БАЛТСКИМИ ПЛЕМЕНАМИ В XIII в.

Котляров Ю. П. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. П. Шляев, ст. преподаватель

Статья посвящена изучению характера завоевания прусских и ливонских земель Тевтонским орденом на протяжении XIII в.

В 1217 г. папой римским Гонорием III был объявлен крестовый поход против языческих балтских племен. Возможности получения новых земель на территории Европы быстро привлекли внимание Тевтонского Ордена и его Гроссмейстера Германа фон Зальца.

Начиная с 1230 г., после того как были получены все гарантии от папы, императора и князя Мазовии, тевтонские рыцари прибыли в Пруссию. Герман фон Зальца направил в качестве магистра земли (ландмейстера) одного из своих самых близких сподвижников – Германа Балка родом из Тюрингии. Герман Балка силами собственного отряда, состоявшего из пары десятков рыцарей-братьев и несколько сотен простых воинов (оруженосцев, сержантов и т. д.) и при помощи польского рыцарства завоевывал земли Кульмерланда, Померании и Поморья. К 1239 г. тевтонцы уже контролировали весь Кульмерланд, а также Поморье и Померанию. По мере того как завоевывались прусские провинции, орден раздавал часть земель немецким колонистам и, таким образом, осуществляли заселение страны и ее «германизацию».

Уже к 1240 г. войска ордена завоевывают значительные земли, расширяя земли на юг. В 1272 г. на берегу Западной Двины строится крепость Динабург, которая получила стратегическое значение из-за своего необычайно выгодного географического положения, которое позволяло не только защищать ливонские земли, но и прикрывающего при надобности торговлю в регионе [1].

Каждый год небольшие армии крестоносцев приходили в Пруссию, и каждый год владения ордена увеличивались. Стоит напомнить, что с помощью поддержки императора Священной Римской Империи и папы Римского орден регулярно получал новых рекрутов из Западной Европы.

Постепенное завоевание балтских земель происходило не в результате масштабных генеральных сражений, а в результате небольших военных походов состоявших из 10-30 рыцарей, их вооруженной свиты, гостей ордена (светских дворян, прибывших из стран центральной

и западной Европы) а также кузнецов, лекарей, монахов (т. н. нонкомбатантов). Походы эти ввиду ужасной дорожной инфраструктуры и почти непроходимой местности проводились зимой, когда болота и реки покрывались толстым слоем льда и становились удобными для перемещения [2].

Малую численность членов ордена также показывает эпизод снятия осады с замка Анботен (на земле Куршей). Замок осажденный войсками великого князя Миндовга был отбит силами 30 рыцарей и 400 сержантов и местных балтских вассалов [3].

Про зимние военные походы мы узнаем из записок монаха францисканца Бартоломея Английского во время его пребывания в Пруссии: «Можно идти только зимой, из-за злосчастной воды и из-за болот, которые там имеются; так как невозможно пройти, когда они не покрываются толстым льдом, и когда это не сильно покрыты выпавшим снегом. Так как без снега не пройти по льду ни человеку, ни лошади. Путь сквозь эту плохую землю до Sarazenen [литовский] занимает 3 дня. Христиане, которые отправляются туда, для того, что вести борьбу с ними, должны брать с собой все продовольственное обеспечение, так как там они (христиане) ничего не найдут. Они позволяют перевозить их продовольственное обеспечение в телегах без колес, которые они называют *sclieues* [сани]» [4].

Таким образом, благодаря дисциплине и выучке удавалось организовывать военные походы вглубь враждебной территории. Сравнительно небольшими силами братьев за десятилетия XIII в. удалось захватить большие территории Прибалтики. Постепенно завоеванные территории населялись немецкими колонистами, застраивались, включались в административную систему ордена. Местная знать и простое население христианизировалось и становилось вассально-зависимым.

Литература

1. Урбан, В. Тевтонский орден / В. Урбан. – Москва : Хранитель, 2010. – 189 с.
2. Генрих Латвийский. Хроника Ливонии // Введение, перевод и комментарии С. А. Анниского. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1938. – 971 с.
3. Гагуа, Р. Б. Старшая Ливонская рифмованная хроника о неудачном походе Миндовга на Анботен / Р. Б. Гагуа / Веснік Палесакага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук. – Пінск: ПолесГУ, 2012. – № 2. – С. 31–36.
4. Schonbach, A.E. Des Bartholomaeus Anglicus Beschreibung Deutschlands gegen 1240. – Mitteilungen des Instituts fuer Oesterreichische Geschichtsforschung. – Innsbruck, 1906. – Bd 27. – S. 54–90.

ЧТЕНИЕ КАК ФОРМА ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ БЕЛАРУСИ В 1960-1970-е гг. (ПО МАТЕРИАЛАМ ВОСПОМИНАНИЙ)

Кукса В. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Актуальность данной темы обусловлена тем обстоятельством, что чтение играло важную роль в жизни советской студенческой молодежи. И сегодня оно помогает социализироваться и развиваться молодому человеку, а также является инструментом передачи социального опыта и культурного наследия. В 1960-е – 1970-е гг. СССР признавалась самой читающей страной мира.

Цель исследования – охарактеризовать чтение в жизни студенческой молодежи БССР как один из видов досуга. Период 1960-х – 1970-х гг. выбран в связи с тем, что в эти десятилетия расширился спектр учебных заведений советской Беларуси, а также существенно улучшилось качество услуг в городских, районных и других библиотеках, систематически пополнялись библиотечные фонды в школах, институтах, техникумах.

Основным источником для раскрытия темы послужили самостоятельно выявленные и обработанные автором материалы опросов тех, кто имел статус студента в изучаемый период. Именно студенческая молодежь выбрана для фиксации воспоминаний, поскольку чтение было связано не только с ее выбором времяпрепровождения, но и принадлежало к активным формам деятельности в рамках приобретения образования.

Досуг – это возможность человека заниматься в свободное время разнообразными видами деятельности по своему выбору. Одной из самых массовых форм досуговой деятельности студенческой молодежи 1960-х – 1970-х гг. являлось чтение. Книга оставалось фактически единственным источником знаний. Поэтому библиотеки были одними из самых популярных мест, посещаемых студенческой молодежью [1].

Алексей Петрович Лис (1944 г.р.), вспоминая свою учебу в институте, говорит: «Библиотека – это то место, где я проводил больше всего времени. Для подготовки к занятиям нам хватало учебников, которые выдавались на руки. Но для написания рефератов, докладов и научных работ требовалась специализированная литература. Часть литературы мы могли брать с собой. Но часть не выдавалась на руки, и нам приходилось изучать ее в читальных залах, делая пометки, которые использовались для написания научных работ. Иногда в библиотеке приходилось сидеть и по 5

часов. Так же я увлекался чтением и художественной литературы. Моими любимыми произведениями были романы К. Симонова и Ю. Германа, «Иду на грозу» и «Искатели» Д. Гранина».

Библиотеки вели большую общественно-политическую и пропагандистскую работу: организовывали выставки литературы, посвященные текущим событиям, памятным датам, проводили читательские вечера, встречи с авторами книг, оказывали помощь занимающимся самообразованием.

Печатные издания оставались существенным источником получения информации. При этом советский читатель посредством чтения имел возможность получить знания различного рода – начиная от важнейших политических решений КПСС и заканчивая советами по организации повседневной жизни.

Широкой популярностью среди населения пользовалась и периодическая печать, в том числе, такие как издания как «Работница», «Крестьянка». На страницах этих журналов публиковали рассказы и истории, героинями которых становились и молодые женщины – крестьянки и трудящиеся заводов [2].

Зинаида Ивановна Карась (1957 г.р.) вспоминает: «Моим любимым периодическим изданием был журнал «Советская женщина». В нем были такие отделы, как зарубежная жизнь, культура и искусство, домоводство и мода. Очень интересной для меня была рубрика «Советы молодой хозяйке», где очень часто публиковались рецепты. Я всегда с нетерпением ждала выхода этого журнала. Журнал выходил ежемесячно».

Опрошенные отмечают, что интересные произведения можно было прочитать и в таких периодических изданиях, как «Новый мир», «Октябрь», «Москва», «Роман-газета», «Смена» и многие другие.

Следует отметить, что все опрошенные позитивно оценивали факты своей жизни, рассказывая о чтении той или иной литературы. Во многих случаях указывалось на дефицит и труднодоступность любимых книг, на необходимость прилагать усилия для получения ряда изданий.

Таким образом, чтение в 1960-е – 1970-е гг. оставалось одной из самых популярных форм досуга. Студенты разных учебных заведений в БССР проводили огромное количество времени за чтением художественной и иной литературы. Усиление роли телевидения, участие в самодеятельности, распространение различных видов активных форм отдыха не вытеснило чтение из сферы духовной культуры городской и сельской учащейся молодежи.

Литература

1. Рубина, Л. Я. Советское студенчество / Л. Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 207 с.
2. Касьяненко, В. И. Советский образ жизни / В. Я. Касьяненко. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

ИДЕАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК В ЭТИКО-ФИЛОСОФСКОМ СОЧИНЕНИИ

ЛОРЕНЦО ВАЛЛЫ «ОБ ИСТИННОМ И ЛОЖНОМ БЛАГЕ»

Кутлыбаев К. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – О. А. Руденко, канд. ист. наук, доцент

Одним из самых важных трудов в наследии Лоренцо Валлы, безусловно, является трактат «Об истинном и ложном благе».

Такие исследователи как Л. М. Брагина [1], Л. М. Баткин [2], В. П. Шестаков [3] и др. указывали на то, что гуманист написал данное сочинение ради освобождения человека от схоластической догмы и признания его права на наслаждение. Однако ответа на вопрос о том, каковы были его представления об идеальном человеке, исследователи в своих работах не дают. При этом изучение данного аспекта этико-философского сочинения Лоренцо Валлы может дать важную информацию о том, каким люди эпохи Возрождения представляли себе идеального человека.

Данное этико-философское сочинение было написано в 1431 г. в форме спора трех человек, о том, что есть настоящее благо. Участниками спора являются Катон Сакко – стоик, Маффео Веджо – эпикуреец и Антонио да Ро – христианин. Сам гуманист в данном сочинении выступает как слушатель, чьи симпатии явно на стороне эпикурейца, поэтому следует обратить особое внимание на точку зрения Маффео. Во время спора они поднимают такие темы как влияние природы на человека, основные идеалы людей, взаимоотношения между людьми, о роли власти в жизни человека и др. Из чего следует, что информация, содержащаяся в данном сочинении, позволяет решить поставленную задачу.

Сочинение автор начинает с изложения мнения стоика, который считает, что люди по своей природе являются порочными и слабыми, поэтому они «стремятся скорее овладеть тем, что именно

по природе не является благом» [1, с. 70]. Но именно потому, что человек порочен от рождения, преодолеть это в себе он не может.

Эпикуреец резко отвергая эту точку зрения, утверждает, что «то, что создала и устроила природа, может быть только свято и достойно похвалы...» [1, с. 83], а сам человек должен стремиться не к добродетели, а к наслаждению. Ибо «понятие высокой нравственности является пустым, нелепым и весьма опасным и что нет ничего приятнее, ничего превосходнее наслаждения.» [1, с. 95]. Доказав, что наслаждение является высшим благом для человека, Маффео выделяет три их разновидности: блага тела, блага души и блага судьбы. К благам тела он относит здоровье, развитые органы чувств, силу и красоту тела. «Искусство, знание, наука» [1, с. 112] – это то, к чему блага души имеют прямое отношение. Среди благ души эпикуреец также выделяет добродетели. Но их нужно соблюдать не ради нравственности как таковой, а скорее как способ, избираемый человеком для достижения своих интересов. Так, например, «благоразумие, рассудительность состоит в том, чтобы уметь предвидеть выгодное для себя и избегать неблагоприятного... Умеренность – в том, чтобы воздерживаться от какой-либо одной радости, с тем, чтобы наслаждаться многими и большими» [1, с. 112]. Последним эпикуреец рассматривает благо судьбы. К нему он относит «род, владения, власть, руководящие посты» [1, с. 149]. Маффео Веджо выделяет эти блага как наиболее важные среди всех остальных, так как они помогают достичь наивысшего наслаждения через славу и любовь народа к себе.

Отметим, что христианин Антонио да Ро соглашается с Веджо в том, что человек не рождается порочным, а главной целью человека в жизни является достижение наслаждения, ибо оно есть показатель пользы человеческой деятельности. Однако, как считает христианин, человек может достичь идеала, только оказавшись в царствии небесном, но не на земле.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что Лоренцо Валла придерживался эпикурейских взглядов на жизнь. По его мнению, идеальными людьми не рождаются, а становятся. Этот человек должен быть здоровым, сильным, иметь развитые органы чувств, разбираться в эстетике, заниматься наукой и искусством; и себе, и другим людям желать счастья; обязательно помогать тем, кто попал в беду. Идеальный человек стремится к наслаждению, самым мощным источником которого становится его полезность другим людям.

Литература

1. Брагина, Л. М. Итальянский гуманизм и этические учения XIV–XV веков / Л. М. Брагина. – М. : «Высшая школа», 1977. – 254 с.
2. Баткин, Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л. М. Баткин. – М. : «Наука», 1978. – 198 с.
3. Шестаков, В. П. Эстетика Ренессанса / В. П. Шестаков. – Том 1. – М. : «Искусство», 1981. – 495 с.
4. Валла Лоренцо. Об истинном и ложном благе. О свободе воли / Валла Лоренцо. – М. : «Наука», 1989. – 477 с.

СОЗДАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ КРАЕВЕДЕНИЯ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Куранова Н. А., Ложкина А. И. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент

Перспективы развития современной образовательной системы в России рассматриваются в контексте диалектики приобщения к мировым, российским и национально-региональным ценностям культуры.

Современное российское общее образование, имеющее целью оптимальное развитие школьников, особую роль отводит знаниям по истории, культуре, экономике родного края. В соответствии с концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, ставится задача воспитывать компетентного, высоконравственного, творческого гражданина Российской Федерации, воспринимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального населения Российской Федерации [1, с. 11]. Исходя из этого, гражданско-патриотическое воспитание стало сегодня приоритетным направлением государственной культурной и образовательной политики. Одним из направлений гражданского и патриотического воспитания в системе образования стало краеведение.

Этнокультурное образование обладает огромным педагогическим потенциалом в формировании у обучающихся этнической идентичности, толерантности, культуры межнационального общения, в профилактике межнациональных конфликтов [2]. Формирование гражданина может быть осуществлено только на основе познания культуры разных народов, создавая тем самым предпосылки взаимопонимания и уважения народов другой этнической группы.

Это особенно актуально для Удмуртской Республики, так как, согласно переписи населения 2010 г., этническая карта Удмуртии представлена более чем 130 народами.

Создание мультипликационных фильмов по фольклору разных национальностей совместно с обучающимися в рамках работы на уроках краеведения можно рассматривать как один из способов приобщения к культуре своего народа, инновационной техники обучения языку и создания условия для творческого развития обучающихся.

Согласно разработанной методике, дети разных национальностей, начиная с дошкольного возраста, получают возможность принять участие в создании фольклорного мультипликационного фильма. Особенность мультфильма состоит в том, что ролик создается на основе детских рисунков и озвучивается на родном им языке. В ходе урока учитель вводит детей в особую культурно-развивающую среду, находясь в которой дети охотно изучают традиции и язык своего народа. На подготовительном этапе проводится опрос на знание культуры и традиций своего народа. На основном этапе дети изучают этнографический материал, выбирают сказку или легенду народа, создают рисунок на основе изученного материала. В конце проводится рефлексия, которая показывает изменение уровня этнографических знаний. Затем создается видеоролик. В ходе работы учащиеся не только занимаются сбором этнографического и краеведческого материала, но и через создание и распространение фольклорных мультипликационных фильмов пропагандируют традиции и обычаи своего народа. В организации работы с детьми достигается: погружение в культуру своего народа; воспитание толерантности; формирование социально-нравственных компетенций; самореализация через приобщение к творческим видам деятельности; формирование мотивации изучения языка через создание у детей положительного эмоционального психологического настроения, включая совместную продуктивную деятельность детей по созданию мультфильма. Коллективная творческая деятельность, общение детей способствуют формированию толерантности. Этнокультурный компонент в образовании повышает мотивацию в формировании уважительного отношения к истории и культуре народов.

Краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем селе, районе, крае, республике, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении. Таким образом, на уроках краеведения для практической реализации этих целей необходимо использовать новые подходы преподавания. Использование описанной методики на уроках краеведения в значительной мере облегчает и углубляет усвоение программы, усиливает конкретность и наглядность обучения, повышает интерес учащихся к школьному предмету.

Литература

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк [и др.]. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Саттарова, Л. Ф. Сущность и специфика непрерывного этнокультурного образования [Электронный ресурс] / Л. Ф. Саттарова – URL:http://kazgik.ru/kcontent/main/conference_competition/electronic_conferences/nepreryvnoe-obrazovanie/3_3.pdf. – Дата обращения: 01.11.2018.

СЕМЕЙНЫЙ БЫТ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА В XIX в.

Лабазанов Д. У. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телепень, канд. ист. наук, доцент

В этнографическом отношении, семейный быт – это все хозяйственные дела, которые должны выполняться в семье для обеспечения ее естественных потребностей. Это, по сути, разделение труда в семье для обеспечения ее благоустройства и эффективного ведения хозяйственной деятельности. Население Дагестана является уникальным этническим сообществом, единственным в мире, поскольку нет другой такой не слишком большой территории, где уже в XIX в. проживали в согласии более двадцати народностей и национальностей, включая русских, украинских, польских, арабских и иранских переселенцев, а также горских евреев. Соответственно семейный уклад жизни у них был разнообразный, но все же у коренного населения прослеживаются достаточно много общих черт. Семья была частью родственных коллективов или родов, название такого рода или коллектива у каждого народа было свое (тухумы, жинсы, тлибили, таипы, эвледы, мыггаг и т. п.), хотя в XIX в. их кровнородственная суть была в большинстве случаев утрачена. Каждая такая группа возглавлялась одним или несколькими старейшинами (чухби, карт, аксеккал, мыггаджи, хистар и др.). Старейшины контролировали жизнь своей группы, разрешали споры между ее членами. В промежутках между сходами текущие вопросы жизни общины разрешались этими старейшинами. Они же выполняли функции судей по адату. Как правило, главным в семье был самый старший по возрасту мужчина. Хозяйство и его организация велось непосредственно под его руководством. Дети и все члены семьи подчинялись ему. В Дагестанских семьях издавна четко разграничивалась территория мужского и женского влияния. Муж – добытчик и глава семьи, ее

защита от внешних угроз. Женщина – хранительница очага и семьи. К традиционным хозяйственным занятиям у мужчин можно отнести: скотоводство, земледелие, садоводство, а также охота. В зависимости от регионов развивались определенные домашние промыслы, поэтому мужчины также должны были вести хозяйство, связанное с тем или иным ремеслом, например кузнечное дело, обработка кожи, гончарство и т. д. У горцев так сложилось, что мужчины и женщины жили в разных комнатах. Дети оставались с матерью до пятнадцати лет. Мужчины заботились о женщинах и защищали их честь. Оскорбление женщины посторонним мужчиной приводило к серьезным конфликтам и даже могло привести к кровной мести.

В семейной жизни у женщины были права и обязанности, которые менялись в зависимости от ее статуса. Всю домашнюю работу, даже физически тяжелую, выполняла женщина. К занятиям женщин в семье можно отнести: обустройство быта, ведение домашнего хозяйства, уход за скотом, воспитание детей и т. д. Исторически сложилось, что одной из главных задач женщины является деторождение, у дагестанских народов после родов положение женщины становится выше.

Только в силах женщины-горянки разнять спорящих мужей и братьев, защитить обиженного или укрыть преследуемого. Дети также участвовали в быту семьи. До тринадцати – пятнадцати лет главной обязанностью детей была помощь матери в ведении домашнего хозяйства. В их обязанности так же входило изучение своей родословной, они должны были знать наизусть минимум семь поколений своих родственников. Это нужно, чтобы человек ощущал себя представителем древнего рода, связанным с родом, с человечеством в целом, мог гордиться своими славными предками.

Таким образом, вопреки сложившемуся мнению, роль женщины и мужчин в семейном быту была практически равна.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРЕМИИ КАК СОБЫТИЯ В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ ГОРОДА МИНСКА

Лавникович К. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Н. В. Корникова, ст. преподаватель

В Беларуси существует около двух десятков литературных премий, которые являются одними из важнейших событий культурной жизни Минска и Беларуси. Основная задача литературных премий – выделить из множества литературных творений одно – единственное и неповторимое. Цель исследования – характеристика основных литературных премий города Минска. В качестве источников по теме исследования выступают материалы из интернет-источников: ЛитКритика.by – белорусский литературный портал, где размещаются наиболее интересные обзоры произведений белорусских авторов, а также интервью с писателями, издателями и обзор интересных мероприятий, посвященных белорусской литературе.

Следует выделить несколько видов премий: узкопрофильные, региональные, а также премий учрежденные литературными журналами и ПЕН-центром. Есть в Беларуси узкопрофильные премии, к которым относятся награды, присуждающиеся литературными журналами, а также можно выделить премию для критиков имени Адама Баберко. Среди этого профиля самой популярной является премия «Золотой апостроф», основанная в 2004 г. редакцией журнала «Дзеяслоў». Победителями становятся писатели, которые печатались на страницах журнала. Премия может вручаться писателю только один раз [1]. Существуют и региональные премии, которые присуждаются в каждой из областей от имени областных исполнительных комитетов [1].

В начале 2000-х в небольших кафетериях города Минска «Старый Минск» и «Аквариум» вручается субъективная премия «Залатая літара» за лучшую книгу года. Основателем премии является Адам Глобус – белорусский писатель, художник, издатель. Стихи и рассказы писателя издавались в Великобритании, Германии, Чехии, Польше и многих других странах. В 2017 г. победителем премии стал Андрей Горват за книгу «Радзіва “Прудок”. Дзеннік». Здесь же следует выделить премии вручающиеся общиной «Литературное предместье», а именно премия «Блакітны свін», присуждающееся с 2006 г. за сохранение творческой самостоятельности. В 2017 г. победителями стали Павел Дорохин за цикл концертов, в которых есть поэзия и музыка, а также Регина Богомолова за поддержку молодых писателей [2].

И последняя группа премий – награды, основанные Белорусским ПЕН-центром. Они вручаются, соответственно, за лучшую публицистическую и историческую книги года. Здесь можно выделить премию имени Франтишка Богусевича, которая способствует пробуждению исторической памяти и национального самосознания читателей. Премия основана в 1994 г., но чаще ею удостаиваются авторы не за исторические романы, а за научно-популярные монографии, к которым обычно обращается уже подготовлен и сознательный читатель. В 2013 г. ПЕН-центр и Радио «Свобода» совместно учредили премию за произведения, написанные в заключении, и посвятили ее

драматургу и режиссеру Франциску Алехновичу (1883–1944), чья книга «У капцюрах ГПУ» рассказала миру про советские лагеря куда раньше, чем «Один день Ивана Денисовича». Ежегодно премия вручается 10 декабря, в день защиты прав человека [3].

Отдельно хотелось бы выделить белорусско-польскую премию имени Ежи Гедройца, который родился в Минске в семье древнего литвинского рода Гедройцов и стал известным польским политиком, публицистом, редактором и издателем (1906–2000). Премия вручается благодаря совместным усилиям Союза писателей Беларуси с Посольством Польши в Беларуси и Польским Институтом в Минске. Премия Гедройца вручается ежегодно с 2012 г. за лучшую книгу прозы, написанную по-белорусски, очень быстро стала наиболее престижной среди литераторов и популярной среди читателей [3].

Таким образом, в Беларуси существует достаточное количество премий, которые награждаются в разных литературных жанрах. Премии проводятся при поддержке Союза писателей Беларуси, литературных журналов и газет, а также за счет заинтересованных личностей. Книга, получившая премию, издается большим тиражом, а на обложке обязательно укажут, что именно эта книга является лучшей в своем жанре. Премии содействуют популяризации белорусской литературы среди читателей.

Литература

1. Дзяніс Марціновіч Наш адказ Гедройцу: Айчыныя літаратурныя прэміі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litkritika.by/categories/literatura/konkursvi/1932.html>. – Дата доступа: 17.02.2019.
2. Белобородов, А. Под раздачу. Обзор литературных премий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kyky.org/cult/pod-razdachu-obzor-litieraturnykh-priemii>. – Дата доступа: 18.02.2019.
3. Паліна Масьлянюка Топ-15 літаратурных прэміі Беларусі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.svaboda.org/a/literature-prize/26968294.html>. – Дата доступа: 17.02.2019.

ВКЛАД АЛЕКСАНДРА АНТОНИЯ САПЕГИ В РАЗВИТИЕ ПУТЕШЕСТВИЙ НА БЕЛАРУСИ

Лахмакова М. И. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Первоначально большинство путешествий за границу были связаны с дипломатическими миссиями, военно-стратегическими целями, они также обуславливались необходимостью решения торгово-экономических задач, предопределялись поддержанием родственных отношений между собой представителей элиты общества. Был замечен практический подход в изучении других земель для их потенциального дальнейшего государственного использования. В редких случаях дальние поездки имели образовательный подтекст или посвящались культурно-познавательному досугу. Но с конца XVIII – начала XIX вв. начинается активное развитие частных путешествий более широкого круга лиц. Большим интересом пользовались Западная, Центральная и Южная Европа. Путешествия стали рассматривать как возможность приобщиться к достижениям мировой культуры, как способ получения образования, как новую форму проведения свободного времени и т. д. Актуальность данной работы обусловлена развитием туристической отрасли и необходимостью изучения потенциала такого рода деятельности.

На территории белорусских земель также проявляли интерес и внимание к другим странам, землям и городам. Он зачастую проявлялся в изучении новых территорий, что нередко приводило к значительному вкладу в науку. К путешествиям по Балканам и Ближнему Востоку примыкают экспедиции И. И. Ходзько (1800–1881) и М. П. Вронченко (1801–1855), к путешествиям по Адриатическому побережью, Альпам, Балканам, Восточной Европе – экспедиции А. Сапеги (1773–1812). Целью данного исследования является определение вклада Александра Антония Сапеги в развитие путешествий на Беларуси и выявление научного компонента в полученных им результатах [1], [2], [3].

А. Сапега родился во Франции в 1733 г. в семье полковника Юзефа Сапеги. В начале 1777 г. А. Сапега переехал к своей тетке Анне Яблонской, у которой жил в имениях Семятичи и Коцк под Брестом. Именно с помощью А. Яблонской Александр получил прекрасное домашнее образование. Кроме того, она содержала огромную библиотеку и минералогический музей, что повлияло на проявление интереса к естественным наукам. Большое влияние на формирование А. Сапеги имели знакомства с организатором Гродненской медицинской академии Жаном Жилибером и основателем Горной школы в Кельне Станиславом Сташицей [1, с. 227].

В 1793 г. А. Сапега отправился в Вену для получения дополнительных знаний и умений в области геологических наук. В это же время он посетил Альпы, Аппенинский полуостров и Францию. В 1797-1802 гг. Сапега самостоятельно исследовал геологию Восточной Польши, Волыни и Литвы. В результате этих исследований он издал две книги по минералогии (1800 г., 1801 г.). В 1800 г. Сапега стал членом общества «друзей науки» в Варшаве. В начале XIX в. А. Сапега

осуществил продолжительное путешествие по Балканам вдоль Адриатического моря. Во время путешествия посетил Далмацию, Боснию, Герцеговину, Черногорию и Албанию, которые тогда находились под австрийским и турецким владычеством [2, с. 8].

На Балканах Александр посетил памятники природы, культуры и даже фабрики и ртутные рудники. После посещения рудников в Идрии А. Сапега с сочувствием отзывался о жизни рабочих: «Печальная судьба горняка передается по наследству. Оплата их слишком невелика, а наказания страшные. Дирекция имеет право осуждения на смерть в случае кражи, а этой карой всегда бывает казнь... Уделом несчастных жителей Идрии является плохое здоровье, бледность лица, частые судороги» [3, с. 48–49].

А. Сапега возвратился на родину в 1806 г. с большим количеством выявленного материала. Спустя несколько лет он начал работать над изданием своих дневников «Путешествие по славянскому краю». Книга бы напечатала в двух частях: первая вышла в 1811 г., а вторая только в 1983 г..

Таким образом, Александр Сапега являлся не только политическим и общественным деятелем, но и одним из основоположников белорусской географической литературы, путешественником и естествоиспытателем. Благодаря его энтузиазму и труду к середине XIX в. географическая наука обогатилась новыми исследованиями по физической географии и гидрологии, а гуманитарные науки расширили свою информационную базу, а путешествия превратились в неотъемлемый элемент научно-исследовательской работы и культурно-познавательного вектора развития общества.

Литература

1. Энциклапедыя гісторыі Беларусі: У 6 т. – Т. 6. – Кн. 1: Пузыны – Усяя / Беларусь. Энцикл.; Рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелЭн, 2001. – 591 с.
2. Ермоленко, В. Сапега Александр Антоний: 225 лет со дня рождения / В. Ермоленко // Веды. – 1998. – 14 жн. – С. 8.
3. Грицкевич, В. П. Путешествия наших земляков. Из истории страноведения Белоруссии / В. П. Грицкевич. – Минск : Наука и техника, 1968. – 236 с.

УСАДЕБНО-ПАРКОВЫЙ КОМПЛЕКС

ДОРИА-ДЕРНАЛОВИЧЕЙ В г.п. КОРМА ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Луц Э. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Н. В. Корникова, ст. преподаватель

Актуальность данной работы заключается в том, что в последнее время, благодаря вектору государственной политики Республики Беларусь, направленному на охрану и защиту историко-культурного наследия, в стране активизируется региональная туристическая политика. Новые законопроекты создали подходящий климат для освоения новых туристических маршрутов и регионов. Возродить и сберечь памятники прошлого, в т. ч. исторические усадьбы в современных условиях можно при активном включении их в туристические маршруты.

Цель исследования – характеристика усадебно-паркового комплекса Дориа-Дерноловичей в г.п. Корма Гомельской области.

Материалы, характеризующие историко-культурное наследие Кормянщины, в т. ч. усадьбу Дориа-Дерноловичей, представлены в таких изданиях, как «Гарады і вескі Беларусі», «Памяць». Справочные материалы размещены также на сайте Кормянского районного исполнительного комитета [1], [2], [3], [4].

Старинные усадьбы Беларуси – национальное достояние и гордость нашей республики. Несмотря на значительные разрушения, которые они претерпели за свою историю, белорусские усадьбы были и продолжают оставаться ценнейшим наследием Европы.

Сведений о бывшем усадебном комплексе Дориа-Дерноловичей и о самом дворянском семействе не так много. Большинство документов и материалов по Могилевской губернии, которые хранились в областном архиве г. Могилева были уничтожены во время Великой Отечественной войны.

Дворянское семейство Дориа-Дерноловичей (герб Любич) имело крупные поместные владения на территории центральной Польши (Репки, Минск Мазовецкий) и в белорусских землях, в том числе до начала XVIII в. – Шерстин, с конца XVIII в. и до революции 1917 г. – Викторин [1, с. 589]. До сегодняшних дней дошли элементы только одного из принадлежавших семье Дориа-Дерноловичей усадебно-парковых комплексов на территории Беларуси. Он расположен на северо-востоке Гомельской области в г.п. Корма. В состав комплекса входит двухэтажный усадебный дом, строения промышленного назначения, а также фрагменты парка.

Кормянская усадьба сформировалась в конце XIX-х – начале XX в. Подтверждения такой информации содержатся в самих архитектурно-стилевых особенностях построек. Сооружения

бывшего крахмального завода представляют собой типичный образец промышленной архитектуры. Завод состоит из нескольких, связанных между собой объемов, самый высокий из которых имеет четыре этажа. Мельница в Кормянской усадьбе имела два этажа и приводилась в движение водой ручья, на берегу которого стояла [3], [4].

В списке землевладельцев Рогачевского уезда Могилевской губернии за 1864 г. указано, что фольварк Стефаново с деревнями принадлежал помещице Пелагее Дориа-Дерналович. В начале XX в. Дерналовичи в Кормянской волости Рогачевского уезда основали уже три фольварка: Стефаново-Сарск, Полохоть и Городок на реке Сож. В деревне Добрич им принадлежала мельница и сукновальня. В 1905 г. Дерналовичи построили крахмальный завод, который в 1912–1914 гг. был переоборудован под спиртзавод. Он успешно профункционировал до 1996 г. Усадебный дом после войны, до 1955 г. использовался как детский дом, потом там расположилась средняя школа [2, с. 46]. Хозяйственно-производственный комплекс Дерналовичей до революции 1917 г. вполне успешно развивался.

В советское время хозяйственный комплекс Дерналовичей также использовался, что обусловило его достаточно хорошую сохранность до наших дней. И наш долг сегодня заключается в том, чтобы сохранить эти уникальные памятники для последующих поколений не в форме заброшенных руин, а в качестве процветающих и жизнеспособных учреждений культуры и туризма.

Литература

1. Гароды і вёскі Беларусі: Энцыклапедыя. – Т.1, кн. 1. Гомельская вобласть / С. В. Марцэлеў; рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) і інш. – Минск : БелЭн, 2004. – 632 с.

2. Памяць: Кармянскі р-н: гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі/ рэдкал.: М. Я. Дзяткоў і інш.; маст. Э. Э. Жакевіч. – Минск: Беларусь, 2003. – 462 с.

3. Кормянский районный исполнительный комитет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://korma.gov.by>. – Дата обращения: 26.02.2019.

4. Отдел образования, спорта и туризма Кормянского райисполкома [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://korma-roo.by/ru/?option=com_content&view=article&id=157&catid=2. – Дата обращения: 26.02.2019.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЖИЗНИ ПЕРВОСТРОИТЕЛЕЙ ВОТКИНСКОЙ ГЭС

Меньшенина И. П. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент

Город Чайковский – самый молодой город Пермского края. Для истории города Чайковского есть неоспоримая точка отсчета – возведение Воткинской ГЭС. План «преобразования природы» был принят еще по инициативе И.В. Сталина в 1948 г. План включал строительство системы орошения, в ходе реализации которой появилось 4 тысячи водохранилищ. В 1946 г. началось проектирование и строительство шести ГЭС. Трудовая жизнь гидростроителей была полностью заполнена: основная работа на стройке, напряженная учеба. Однако люди находили время и для культурного развития и для развлечений.

Обратимся к воспоминаниям председателя объединенного стройкома И. И. Глазьева: «Чего греха таить, в 1955 году на строительстве из так называемого культуринвентаря был... один баян. С такой «базой» молодежи трудно было рассчитывать на разнообразие развлечений. Однако молодые сердца не растерялись. Главное – создать коллектив художественной самодеятельности! Молодежь взялась за подготовку к новогоднему балу-маскараду. Своего клуба не было – пришлось проситься «на квартиру» в сельский клуб села Сайгатки. С большим трудом был организован первый бал! Но какой веселый, шумный, праздничный». Позже на одном из собраний партийно-хозяйственного актива молодежь потребовала построить клуб для гидростроителей. Каждый строитель считал своим долгом поработать несколько часов на строительстве клуба. К 40-й годовщине Октябрьской революции молодежь открыла двери своего долгожданного клуба и назвала его «Гидростроитль» [1, с. 65]. С этих пор именно он стал центром сосредоточения культурной жизни. Таким образом, активная инициатива молодежи, и отклик на это партийного руководства, позволили организовать культурную жизнь будущего города и обеспечить жителей творческими занятиями и культурными мероприятиями.

Еще одним интереснейшим мероприятием первой весны стало необычное знакомство с молодежью города Воткинска – выехали на катерах навстречу друг другу и встретились на створе будущей ГЭС. А после, на берегу быстро перезнакомились и разожгли костер. «Запомните этот день и все, что вокруг вас, и тогда ваша память станет источником вечного удивления. Через несколько лет, поднявшись на гребень плотины, вы спросите себя: «Неужели этого не было? Ни гидростанции, ни моря...». Это будет не вопрос. Это будет удивление людей, вдруг поразившимся тем, что сделано их руками» – такую вдохновляющую речь услышали молодые гидростроители из уст Немира [2, с. 37]. С тех пор и завязались дружественные отношения между молодыми людьми двух поселений.

Любили строители и спорт: тысячи болельщиков собирались на футбольные состязания, никогда не пустовали теннисные, волейбольные и баскетбольные площадки.

Таким образом, что много зависит от самих людей, самое главное на стройке – люди. Все культурные мероприятия, которые были организованы, инициированы были самими рабочими или проводились с большой их поддержкой. Больше всего поражает единение коллектива, который смог преодолеть серьезные трудности, возникающие на протяжении всего процесса стройки, организовать культурную жизнь.

«Не знаем, как для кого, а, по нашему мнению, жизнь строителя – это необыкновенное существование человека на земле. Нет ничего интереснее, чем быть строителем! Строить жилые дома, школы, промышленные предприятия, возводить грандиозные сооружения – это еще не все. Главное – строить жизнь! Такую, чтоб без скуки, – радостную, интересную» – И. И. Глазьев – председатель объединенного застройкома [2, с. 151].

24 марта 2007 г. в городе Чайковском состоялось торжественное открытие памятника «Первостроителям и созидателям города», этот памятник – свидетельство благодарности нынешнего поколения города, его строителям.

Литература

1. Базенкова, К. И. Сборник. Мы строим Воткинскую ГЭС / К. И. Базенкова. – Пермь: Кн. изд - во, 1961. – 143 с.
2. Грин, Б. Наш город – Чайковский: сборник / Б. Грин. – Пермь: Кн. изд-во, 1967. – 181 с.

ШКОЛЬНЫЙ КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ЭКСПОЗИЦИИ «КУЛЬТУРА ТАТАРСКОГО НАРОДА»

*Митюкова А. Ф. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд.ист. наук, доцент*

В ряде татарских деревень Удмуртской Республики в настоящее время действуют национальные школы, в том числе это основная общеобразовательная школа в д. Засеково Юкаменского района. В 2016 г. в ней обучалось 36 человек, из них 26 татар, 7 бесермян, 2 русских и 1 удмурт. То есть доля татар в числе учеников составляет 72 %. Отсюда вытекает необходимость изучения татарского языка как родного и культуры татарского народа. Этому всецело способствуют отдельные дисциплины «Татарский язык и литература», «Краеведение», а также действующий школьный краеведческий музей. Музей решает ряд задач: развивает познавательный интерес учащихся, воспитывает уважительное отношение детей к людям старшего поколения, способствует укреплению родственных связей в семье, воспитывает гордость за свою культуру посредством знакомства с экспонатами музейной комнаты, сбора и изучения местного материала. В музее практикуются такие формы проведения мероприятий, как экскурсия в музейную комнату с целью знакомства с культурой татарского народа, встречи с жителями деревень, беседы, опрос, фотографирование, оформление альбомов, экспозиций в музейной комнате, написание сочинений, создание мультимедийных презентаций.

Организация музейной работы в школе и эффективное использование музейных ресурсов в ее образовательном и воспитательном пространстве требует внимательного отношения к фондам и кропотливого труда при составлении школьных экспозиций и экскурсий.

Нами составлен тематико-экспозиционный план «Культура татарского народа» и вариант возможного текста экскурсии для музея Засековской школы: на материалах экспонатов предметов материальной культуры кратко охарактеризовано назначение того или иного предмета и указано диалектное наименование этого предмета, распространенное в деревнях Засеково, Иманай и Норык, или Малый Дасос. Такой подход важен для дисциплины «Татарский язык и литература», чтобы прочертить границы между литературной нормой татарского языка и его диалектной формой. Это нужно и для дисциплины «Краеведение», чтобы показать специфические черты локальной группы юкаменских татар.

Юкаменские татары – это территориальная группа чепецких татар, которые в свою очередь являются этнографической группой татар казанских. Юкаменские татары, наряду с кестымскими и нукратскими в составе чепецких татар, имеют долгую историю (документально подтвержденную с XV в.) и своеобразную культуру, несколько отличную от татар казанских. Так, в этногенезе юкаменских татар, по-видимому, представлен не только татарский, но и бесермянский субстрат, что нашло отражение в различных проявлениях культуры, в том числе и в языке. Вообще, говор юкаменских татар не раз был объектом изучения лингвистов: начиная с 1950-х гг. сюда приезжало несколько экспедиций, по результатам которых издан ряд трудов. Тем не менее, проблема диалектологического изучения говора юкаменских татар остается по-прежнему актуальной, т. к. кратковременных экспедиций явно недостаточно для полного представления о языке. Об этом

говорили сами участники экспедиций и настоятельно рекомендовали исследователям из числа местных жителей посвятить свои работы фиксации и анализу этнолингвистического материала.

Всестороннее изучение лексики говора юкаменских татар актуально и с позиции этнокультурного краеведения. Юкаменские татары изначально проживали в поселениях по территории современного Юкаменского и Ярского районов Удмуртской Республики: в конце XIX в. это дд. Бадеро, Большой Палагай, Верх-Сельшурская (Байкуменки), Верхние Татары, Верхний Дасос (Мирсалим, Норык), Ворца, Засеково (Дасос), Иманай (Малый Жувам), Кесшур (Ключевской), Люкмувож, Мавлеевская, Малый Вениж, Малый Палагай, Моинская, Муллино, Мустай (Нижне-Петрашурский), Нижний Пажман, Пажман, Починки, Татарские Ключи (Ключевская, Вукогурт), Тутаевская, Шафеево, Юнусенки. Но на протяжении второй половины XX в. и в начале XXI в. они в процессе миграции переселялись в соседние районы северной Удмуртии, Слободской район Кировской области, а также в города Глазов и Ижевск.

При разработке тематико-экспозиционного плана и текста экскурсии было решено взять за основу тему предметов быта и интерьера избы с показом, описанием и с обязательным проговариванием диалектного названия того или иного предмета (с вариациями по разным деревням). В ТЭП были включены такие разделы, как женская половина дома и кухня с особым занавесом; шамаиль; дом с такими атрибутами, как семейный стол, стул, детская люлька и кровать, постельные принадлежности, печка, сундук, часы и зеркала, прялка, вышитые декоративные полотенца и салфетки, дорожки, керосиновые лампы или лучины; одежда: татарские лапти, традиционная мужская и женская рубахи особого туникообразного кроя с вырезом и длинными рукавами и шаровары; женские фартуки с вышивкой, украшения, головные платки; утварь: заплечный рюкзак «*песьтэр*», самовар, чайная посуда, скатерть, выпечка.

Татары этой местности в домашнем обиходе использовали вещи кустарных промыслов, испытывали в большой степени влияние удмуртов и бесермян, так как эти народы проживали и живут на территории Засековской сельской администрации в тесном единстве.

РЕСТАВРАЦИЯ ЯЗЫЧЕСТВА ПРИ ЮЛИАНЕ ОТСТУПНИКЕ

Молдунов В. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телпень, канд. ист. наук, доцент

Флавий Клавдий Юлиан – последний языческий император Рима, сторонник неоплатонизма, ритор, философ. Человек ведущий аскетическую жизнь и вынужденный всегда скрывать свои религиозные взгляды. Став полновластным государем, Юлиан преступил к выполнению своей мечты всей жизни – реставрации язычества на территории всей империи.

Потеря родителей побуждала Юлиана к более раннему, чем это обыкновенно бывает, осмыслению мрачной и трагической изнанки жизни, а также сообщало его характеру возбудимость и нервность, доходившую до истеричности, и неустойчивость. Огромное влияние на религиозные убеждения Юлиана оказали его учителя, ораторы и философы. Своего рода гувернер мальчика – Мардоний, пробудил в нем любовь к эллинскому миру. Познакомившись с великолепным знатоком классической древности – Либанием, Юлиан тайно изучал лекции этого языческого оратора, так как император Констанций запретил брать у знаменитого ученого уроки. Наибольшее влияние на Юлиана оказал философ-неоплатоник, сторонник неоплатонизма Ямвлиха – Максим Эфесский, став впоследствии причиной его разрыва с христианством. В 335 г. Юлиан обучался в Афинах, слушал лекции знаменитых профессоров. Там он, как считает большинство историков и биографов Юлиана, «был посвящен элевсинским иерофантом (жрецом) в элевсинские мистерии. Это было, по словам Буасье, как бы крещением новообращенного» [1, с. 125], иными словами, ритуальным актом отпадения от христианской Церкви.

Став императором в 361 г., после кончины Констанция, Юлиан приступил к реализации своих планов. Он стремился вернуть язычеству господствующий статус в империи. На кого мог опереться Юлиан в осуществлении задуманного? К середине IV в. число христиан в империи, еще значительно уступало числу язычников. Язычники явно преобладали в сельской местности, а христиане – в городской. Существовали также и относительно влиятельные языческие круги, на которые можно было опереться реставратору официального языческого культа: римские сенаторы, интеллигенция в грекоязычной части империи.

Сам Юлиан называл усвоенные им религиозные взгляды эллинизмом. В основе антихристианских убеждений Юлиана лежали три принципа: увлечение красотой античного искусства, любопытство к тайнам оккультной практики и глубокий интерес к неоплатонической философии.

Юлиан не прибег к прямому насилию над христианами. Он знал, что гонения умножат число последователей Галилеянина, как он презрительно именовал Спасителя. Пусть, – говорил он, – галилеяне веруют в своих мертвецов, мы не будем силой привлекать их к культу богов» [2, с. 80]. Ученик блаженного Августина Павел Орозий в связи с этим заметил: «преследуя христианскую религию скорее хитростью, нежели открытым насилием, он старался побуждать людей больше наградами к тому, чтобы те отвергли Христа и приняли культ идолов, нежели принуждать пытками» [3, с. 479]. Юлиан прибегал к ряду административных мер в пользу языческого культа. Христианских клириков он лишил привилегий, христианские общины обязал компенсировать материальные потери, понесенные язычниками в результате изъятия у них храмов. Одной из репрессивных мер против христиан было увольнение их из армии и с государственных должностей. Христиане также не могли быть начальниками провинций. «Христиане в смысле собственном охотно снимали с себя пояс, соглашаясь лучше претерпеть все, чем отречься от Христа» [4, с. 148]. Эдикт от 17 июня 362 г. запрещал христианам преподавать риторику и грамматику. Эту акцию находил несправедливой и такой поклонник Юлиана, как Аммиан Марцеллин. «Изданные им указы... – писал он, – были вообще хороши, за исключением немногих. Так, например, было жестоко то, что он запретил преподавательскую деятельность исповедовавшим христианскую религию риторам и грамматикам, если они не перейдут к почитанию богов» [5, с. 362].

Реформа Юлиана Отступника успеха не имела. Простой народ с иронией и холодностью относился к императору-язычнику, а после его смерти о нем и вовсе забыл. Приемник Юлиана – Флавий Иовиан, восстановил привилегии христианство в империи.

Литература

1. Васильев, А. А. История Византийской империи. Время до крестовых походов (до 1081 г.) / А. А. Васильев. – Санкт-Петербург, 1998. – 125 с.
2. Успенский, Ф. И. История Византийской империи / Ф. И. Успенский. – Т. 1. – М.: Мысль М, 1996. – 828 с.
3. Орозий, П. История против язычников / П. Орозий. – СПб.: Алетейя, 2009. – 479 с.
4. Сократ Схоластик. Церковная история. – М.: РОССПЭН, 1996. – 368 с.
5. Аммиан Марцеллин. Римская история / пер. Ю. Кулаковского. – М–Л., 1906. – 362 с.

БЫТ И ТРАДИЦИИ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Мустафаева Э. Н. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко») Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент

«Отношение к прошлому формирует собственный национальный облик. Ибо каждый человек – носитель прошлого и носитель национального характера. Человек – часть общества и часть его истории. Не сохраняя в себе самом память прошлого, он губит часть своей личности. Отрывая себя от национальных, семейных и личных корней, он обрекает себя на преждевременное увядание. А если заболевают беспмятностью целые слои общества? Тогда это неизбежно сказывается и в нравственной области, на их отношениях к семье, детям, родителям и к труду, именно к труду и трудовым традициям» [1, с. 9].

Семья представляет собой систему, имеющую черты социального института и малой социальной группы. Для дошкольника семья является первой общественной средой. Именно семья была, есть и всегда будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания.

Семья формирует нормы и традиции. Семейные традиции поддерживают родовой опыт социального развития, фиксируют прошлое и настоящее семьи, обеспечивают устойчивость отношений, упорядочивают их.

Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Известно, что состояние современной семьи обусловлено рядом негативных факторов, произошло разрушение статуса семьи, даже во внешне вполне благополучных семьях отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями.

Изменилось и качество самой семьи, прервалась преемственность педагогической традиции. Родители нередко проявляют неграмотность в вопросах развития и воспитания. Причинами семейных проблем становятся не только социальные трудности, но и неблагоприятный психологический климат, неумение строить внутрисемейные отношения, нанося значительный вред духовному и психологическому развитию становления личности ребенка. Нарушены нравственные представления о браке и семье, утрачены традиционные восприятия родительства и детства.

«Несмотря на полемику о трансформации института семьи в современном обществе, важность родственных связей остается неоспоримой. Семья представляет собой один из основополагающих институтов общества. Именно в ней происходит первичная социализация

индивида. Она во многом определяет возможности и риски индивида на протяжении всей его жизни» [2, с. 20].

В проявлении некоторых семейно-бытовых традиций в значительной степени выражен народный идеал тех человеческих качеств, формирование и наличие которых предопределяет семейное счастье, благоприятный микроклимат семьи и в целом человеческое благополучие, даже, несмотря на значительные социальные изменения в общественной жизни. Так, например, неотъемлемой частью современной эстетической культуры является возрождение некоторых народных праздников (Широкая Масленица, Пасха и др.) [3, с. 7].

В народной педагогической практике мы обнаруживаем осознанное и неосознанное стремление, каждую часть, область жизни использовать в воспитательных целях. Пособием для воспитания является вся жизнь с ее трудовыми буднями, праздниками, природой, животным миром, песнями, сказками.

Педагогический опыт людей закреплён в различных обрядах, связанных с новорожденным, с первыми шагами младенца, с его приобщением к интересам семьи. Можно говорить и о педагогической направленности общения, искусства, народного творчества, традициях гостеприимства и русского застолья, уважения старших – все это народная память, связывающая прошлое и настоящее с будущим.

Календарные обряды начали складываться за много тысячелетий до принятия христианства. Те обряды, которые дошли до наших дней, в силу многих исторических причин претерпели значительные изменения. Нельзя допустить их полной утраты и забвения. Мы – потомки и духовные наследники людей, заложившие их основу великой культуры, должны ее сохранить, развивать и передать нашим детям.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачев. – СПб. : «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1999. – 190 с.
2. Кучмаева, О. В. Трансформация института семьи и семейные ценности / О. В. Кумачева // Вестник славянских культур, 2009. – Т. 3. – С. 20.
3. Кугач, А. Н. Семейные праздники: рецепт успеха / А. Н. Кугач, С. В. Турыгина. – Ярославль, 2006. – 240 с.

АУГСБУРСКИЙ РЕЛИГИОЗНЫЙ МИР

Ненадоец И. Н. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. П. Шляев, ст. преподаватель

В XVI в. Западная и Центральная Европа была охвачена процессом зарождения широкого общественного движения Реформации. Своих приверженцев реформационное движение нашло в Швейцарии, Нидерландах, Франции, Англии, Италии, однако родиной Реформации принято считать Германию. А ее идейным предводителем доктора богословия Виттенбергского университета Мартина Лютера. В итоге Реформации в Священной Римской империи германской нации сложилось два лагеря, лютеранский на севере и католический на юге. Часть крупнейших княжеств (Саксония, Бранденбург, Пфальц, Брауншвейг-Люнебург, Гессен, Вюртемберг) перешли в протестантизм в первой половине XVI в., а за ними последовали и некоторые важные города империи: Страсбург, Франкфурт, Нюрнберг, Гамбург, Любек. Сохранили католическое вероисповедание курфюрсты Рейна, Брауншвейг-Вольфенбюттеля, Баварии, Австрии, Лотарингии, Аугсбурга, Зальцбурга и другие страны.

Укреплению влияния протестантских князей содействовала крестьянская война, проходившая на территории Германии в 1524–1526 гг. В ходе войны лютеранские князья добились секуляризации церковных земель. Надеясь удержать в своей власти как можно больше людей, папа разрешил князьями католического вероисповедания провести частичную секуляризацию церковных земель. Шпейерский рейхстаг 1526 г. даже дал право свободного выбора князьям между лютеранским и католическим вероисповеданием [1, с. 76].

Император не мог вмешаться в происходившие процессы, так как нуждался в поддержке немецких князей в военном конфликте с Италией. В 1529 г., когда наступил перерыв в войне, Карл V созвал рейхстаг и добился восстановления Вормского эдикта 1521 г., который запрещал лютеранское вероучение. Но князья и города отказались подчиниться и выступили с протестом (отсюда и происходит название «протестанты»).

В 1530 г. на Аугсбургском рейхстаге единомышленник Лютера Филипп Меланхтон представил последовательное изложение догматического вероучения лютеран, которое получило название «Аугсбургское вероисповедание». Данный труд провозглашал главой церкви не папу, светскую власть в лице князя. Была упразднена роскошная обрядность католиков, почитание икон и мощей, торжественная месса заменялась простой литургией с проповедью пастыря [2, с. 93].

Решительный отказ императора признать «Аугсбургское вероисповедание» вынудило лютеранских князей и ряд имперских городов заключить Шмалькальденский военный союз. Император находился в критическом положении ввиду того, что протестантизм к тому времени приняли уже три из семи курфюрстов (Саксонский, Брандербургский и Пфальцский), а четвертый (архиепископ Кельна) явно к нему склонялся. Однако герцог Саксонии занял сторону Карла V, что позволило императору одержать победу в Первой Шмалькальденской войне.

Аугсбургский интерним 1548 г. закреплял статус главенствующей религии в Германии за католицизмом, хотя и несколько реформированным. Но мир был непродолжительным. Страх перед усилением императорской власти вынудил князей (в то числе и некоторых католических) на заключение антиаугсбургского союза с королем Франции Генрихом II. Их противостояние вылилось во Вторую Шмалькальденскую войну, которая закончилась полным поражением Карла V. Император чудом избежал пленения войсками курфюрста Саксонии, который на этот раз перешел на сторону протестантских князей [3, с. 167].

Карл V, здраво оценивавший ситуацию, отрекся от престола в пользу своего брата Фердинанда I. Императором стал его брат Фердинанд I; королем Испании (с Нидерландами и Новым Светом) стал его сын Филипп II. Держава Карла V распалась. 25 сентября 1555 г. Фердинанд I заключил с князьями Аугсбургский религиозный мир, который признавал полную свободу в выборе вероисповедания – католического или лютеранского, по принципу «чья страна, того и вера». Если князь – католик, его подданные – католики; князь – протестант, подданные – протестанты [4].

Таким образом, решение религиозных споров чисто феодальное – князь избирает веру, что не имеет ничего общего с гуманным и прогрессивным началом веротерпимости. Мирный трактат воспрещал пропаганду веры в княжествах другой религии. Аугсбургский договор узаконил раздробление Германии на множество политически независимых единиц и закрепил существование двух группировок среди князей. Географически религиозное деление сложилось так, что север и северо-восток Германии стал протестантским, юг и юго-запад – католическим (это деление сохраняется и в настоящее время).

Литература

1. Крывелев, И. А. История религий. Очерки в 2 т. Т. 1. / И. А. Крывелев. – М. : Мысль, 1988. – 445 с.
2. Егер, О. Всемирная история: в 4 т. – Т. 3. Новая история / О. Егер. – СПб. : Специальная литература, 1999. – 719 с.
3. Токарев, С. А. Религия в истории народов мира / С. А. Токарев. – М. : Политиздат, 1964. – 582 с.
4. Аугсбург [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=739&url_tabelle=tab_quelle. – Дата доступа : 20.03.2019.

ПОЛОЖЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ В V в. до н.э. ПО ДАННЫМ ТРАГЕДИЙ ЕВРИПИДА

Новикова Ю. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Л. А. Лихачева, канд. ист. наук, доцент

Еврипид написал свои трагедии в V в. до н.э., в них он достаточно полно отразил проблемы афинского общества того времени, затронул частную жизнь граждан, а также одним из первых трагиков Древней Греции обратил свое внимание на положение женщины.

Согласно трагедии «Гекуба» Еврипид делит женщин на три основные социальные категории: благородные, свободные и зависимые [1, с. 296].

Проанализировав трагедии «Елена», «Ифигения в Тавриде», «Ифигения в Авлиде», «Ипполит», можно утверждать, что у древнегреческих женщин были рыжие, а также русые волосы [2, с. 72]; [3, с. 181]; [4, с. 110]. В Древней Греции в V в. до н.э. в домах знати неотъемлемым предметом обихода было зеркало, которое облегчало женщинам уход за своим внешним видом [4, с. 110]; [5, с. 52]. Знатные женщины шили наряды из дорогих тканей, например, пурпурной, вишнево-красной [8, с. 362]; [7, с. 410]. Свои наряды царица Алкеста из одноименной трагедии хранила в кедровых сундуках [10, с. 15]. Знатные женщины, например, *Гермиона из трагедии «Андромаха» свои волосы и лицо закрывала головным покрывалом, а невеста Ясона в трагедии «Медея» фатой* [3, с. 178]; [4, с. 110]. Благородные женщины, носили украшения, преимущественно золотые ожерелья, диадемы, кольца [5, с. 13]; [4, с. 94]; [3, с. 178]. У рядовых женщин, в отличие от благородных, не было большого выбора в одежде. Так, *Электра жалуется: «Вот это платье выткала, иначе я голою осталась бы»* [5, с. 19]. Также важнейшим этапом в жизни древнегреческой женщины являлось замужество. За девушкой в Древней Греции было принято давать приданое. Приданое для жениха имело куда большее значение, чем сама девушка. *Поэтому царь Пелей в трагедии «Андромаха» советует мужчинам обращать внимание на внутренние качества своей будущей жены, а не на количество приданого* [6, с. 283]. Главой семьи обязательно был мужчина, и ни в коем случае не женщина [5, с. 46]. Жена должна была быть во всем покорна мужу,

и практически все свое время проводить дома [5, с. 51]. Муж мог развестись с женой и прогнать ее из своего дома [6, с. 245]. После развода женщина возвращалась в дом к своим родителям, и отец принимал решение о новом браке своей дочери [6, с. 245].

Знатная женщина не могла участвовать в общественной жизни общества, но она имела право распоряжаться в доме, в котором была хозяйкой [6, с. 275]. Благородная женщина не выполняла тяжелую работу, для этого у нее были служанки, которые ей во всем помогали, выполняли распоряжения [5, с. 9]; [1, с. 311]; [8, с. 305]. Женщина практически все свое время проводила на женской половине дома – гинекее [2, с. 135]. Но они могли посещать храмы для совершения молитв, участвовать в праздниках и хороводах, посвященных богам [5, с. 13].

Что касается свободных женщин, то Еврипид в своих трагедиях практически не упоминает об их занятиях и положении в обществе. Свободные женщины также, как и благородные, не могли участвовать в политической жизни общества, а лишь занимались домашними делами. В отличие от знатных женщин, у свободных не было прислуги, поэтому всю домашнюю работу они выполняли сами [5, с. 9, 19, 24, 27].

В экономической сфере женщины были практически полностью зависимы от мужчин.

В Древней Греции рабыни являлись самой бесправной категорией населения. Их могли купить, продать, выиграть в состязании [10, с. 53]. В их обязанности входило служение благородным хозяевам [1, с. 301, 318]; [5, с. 49].

Литература

1. Еврипид. Гекуба / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 285–341.
2. Еврипид. Елена / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 2. – М.: Искусство, 1980. – С. 65–145.
3. Еврипид. Ипполит / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 171–229.
4. Еврипид. Медея / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 59–123.
5. Еврипид. Электра / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 2. – М.: Искусство, 1980. – С. 5–65.
6. Еврипид. Андромаха / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 229–285.
7. Еврипид. Вакханки / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 2. – М.: Искусство, 1980. – С. 275–435.
8. Еврипид. Орест / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 2. – М.: Искусство, 1980. – С. 299–375.
9. Еврипид. Гераклиды / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 123–171.
10. Еврипид. Алкеста / Пер. с древнегреч. И. Анненского, С. Апта. Т. 1. – М.: Искусство, 1980. – С. 5–59.

БЫТ ЖИТЕЛЕЙ Д. АБАШЕВО ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ АССР В 1950–1960-е ГОДЫ

Ожегов П. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Д. Г. Касимова, канд. ист. наук, доцент

Первое письменное упоминание о д. Абашево относится к 1776 г.: в списке населенных пунктов деревня упоминалась в приходе Юкаменской церкви. В 1950-х гг. в Абашево проживали русские, удмурты и бессермяне. Удмурты численно преобладали, русских было меньше. К бессермянам относили себя лишь несколько семей, остальные, хоть и были бессермянами, но причисляли себя к удмуртам. В общении между народами не было никаких преград: русские знали удмуртский язык, удмурты – русский. Случалось, заключались межнациональные браки.

В 1950–1960-е гг. под жилье и хозяйственные постройки колхозникам выделялась земля, площадью не более 0,02 га [1, л. 38]. Деревенское жилище в то время мало отличалось от традиционного дореволюционного – это наземная срубная изба, часто имевшая пристройку в виде холодных сеней. Изба и хозяйственные постройки располагались в П-образном порядке, образуя просторный двор. Уличная сторона была защищена воротами. Несмотря на наличие личных бань, в колхозе продолжала существовать и общественная баня, топившаяся «по-черному» – стояла она недалеко от реки, на крутом склоне холме, а ее сруб был полностью под землей. Помимо бани, в личном подворье имелись хлевы, амбар, погреб, навесы для хранения инвентаря и дров. Все постройки были деревянными. Материал для строительства готовили зимой, когда «нет движения сока в древесине», что придавало постройкам долговечность. Строительство домов было не только личным делом крестьян, их возведению помогал колхоз – выделял лесоматериалы из лесного фонда, направлял свободных плотников [1, л. 28–29].

Деревенский дом 1950-х – 1960-х гг. был небольшим по размеру, не имел изолированных комнат. Интерьер состоял из самодельной мебели: стол, стулья, шкафы, полки изготавливались местными мастерами. Уют дому придавали настенные ковры, покрывала, скатерти, декоративные полотенца, половики – все ручной работы.

Рабочий день колхозников длился долго, особенно летом. Вставали рано – часа в 4 утра. До колхозной работы нужно было успеть истопить печь, испечь хлеб и поставить томиться чугунок с обедом, накормить домашних животных и не голодными отправить детей в школу. В летнее время скотину выгоняли на пастбу рано – часов в 5, до этого нужно было успеть подоить корову.

В сенокос молодежь была на лугах уже часов в 5, домохозяйки – чуть позже. В дни, когда стоговали сено, работали часов до 10, так как нужно было убрать все сено и не допустить попадания в готовое сено росы.

Свободного времени у колхозников почти не было. Женщины пряли шерсть, вязали, ткали, шили, мужчины готовили инвентарь к каждому периоду сельскохозяйственных работ: к лету – грабли, вилы с разной длиной черенков, косы, серпы. Занимались изготовлением валенок, подшивали их, латали старые элементы упряжки для лошадей.

В течение дня у колхозников было в основном 3 приема пищи – завтрак, обед, ужин, но иногда перепали и «перекусы». В летнее время еда была в основном постная, кроме молока и яиц. За все лето мясо было только на Ильин день, то есть 2 августа – резали баранов. В будни варили похлебки из таких овощей, как картофель, калега, добавляли травы – молодую крапиву, мягкие стебли лебеды, дикуно редьку, пили травяной чай из листьев смородины, мяты, малины, шиповника. На обед в поле брали пол-литра молока, 1–2 яйца, лук и немного хлеба. Не в каждой семье хлеба хватало до свежего урожая, поэтому его пекли с картофелем: сырой картофель натерли на терке и мешали с мукой. Такой хлеб по истечении времени был не вкусным, но он все же съедался.

Благодаря открытию в 1957 г. Ежевской межколхозной ГЭС, в деревне Абашево в том же году появилось электричество. В первую очередь, электричество проводили в колхозные постройки, далее в общественные здания и только потом в дома колхозников. В 1959 г. появился первый в деревне частный радиоприемник с радиолой. Купил его на личные сбережения Петр Степанович Абашев. В день полета Юрия Гагарина в космос все мужчины деревни собрались в доме Петра Степановича и слушали радио. Позже радиоточки провели в каждый дом.

На протяжении длительного периода времени существовал в деревне магазин, который был частью Юкаменской торговой конторы. Он не отличался изобилием товаров, но в нем были все необходимые продукты. Сюда ходили за товаром первой необходимости жители ближайших деревень. В начале 1950-х гг. в Абашево появился фельдшер, до этого работала лишь медсестра. Медицинский пункт располагался в обыкновенном необорудованном помещении. В 1957–1958 гг. в здании бывшего кирпичного завода был открыт клуб, в котором часто показывали кино, зрителей всегда был полный зал.

Жизнь колхозников деревни Абашево была наполнена работой, тем не менее, быт как повседневный уклад, в целом сохраняя традиционные черты, в 1950–1960-е гг. наполнялся новым содержанием: в первую очередь, это новые средства коммуникации и социально-значимые учреждения. Изменения почти не коснулись характера межличностных отношений в семье (между супругами, между родителями и детьми).

Литература

1. АУ А МО «Город Глазов». Ф. Р-418. – Оп. 1. – Д. 44. – Л. 38.
2. АУ А МО «Город Глазов». Ф. Р-418. – Оп. 1. – Д. 39. – Л. 28-29.

ОБРАЗ ИИСУСА ХРИСТА В СКУЛЬПТУРЕ БЕЛАРУСИ XIV–XVIII вв.

Пашовкина К. П. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Актуальность данной работы заключается в определении роли скульптурных изображений Иисуса Христа как важной составляющей в изобразительном искусстве Беларуси XIV–XVIII вв. и демонстрирующей влияние западноевропейской культуры на традиции культовой пластики.

Цель исследования – охарактеризовать образы Христа в скульптуре Беларуси в XIV–XVIII вв. Основными источниками послужили описания и изображения скульптуры в музеях Беларуси [1], [2]. Пластика Беларуси получила довольно пространное описание и глубокий анализ в ряде трудов искусствоведов и широкое освещение в энциклопедических изданиях [3].

В конце XIV в. на территории Беларуси, входившей в состав Великого Княжества Литовского, усиливается влияние западноевропейской культуры. Данная тенденция сохраняется и на протяжении всего XV в. Для данного хронологического периода отличительной чертой является господство готического стиля в искусстве, что было обусловлено историческими факторами, в том числе усилением влияния католицизма.

Алтарная скульптура в XIV в. была представлена слабо, это объясняется тем, что и католические, и православные храмы использовали живописные изображения Христа и святых. Однако в некоторых примерах скульптуры XIV–XV вв. преобладает образ Девы Марии с младенцем Иисусом на руках. Подобные скульптурные композиции отличаются мягкостью черт лица, плавностью в изгибах фигур, а также пышностью в складах струящегося одеяния. Лица Мадонны и Иисуса детально проработаны вплоть до самых мелких черт, а сами фигуры вытянуты, что делалось для придания большего эффекта жестам скульптур. Типичным примером данной скульптурной

композиции может послужить скульптура Девы Марии в д. Рось [1].

Еще один из самых распространенных в ту эпоху образов Иисуса Христа – это распятие. Здесь Иисус предстает перед зрителем в образе уже не младенца, а взрослого мужчины, взошедшего на крест в расплату за грехи всего человечества. Образ распятого Христа – это один из самых значимых образов в христианстве. В Беларуси самым известным и старым скульптурным изображением И. Христа является «Распятие» из д. Голубичи, относящиеся к XIV в. Сам скульптура деревянная, что послужило причиной повреждений: у скульптуры отсутствуют руки и верхняя перекладина креста. На принадлежность данного символа веры к католичеству указывает положение ног Спасителя: голени Иисуса лежат одна на одной и прибиты одним гвоздем, в то время как на православных крестах ноги И. Христа сомкнуты и прибиты двумя гвоздями. Также для католического изображения распятого И. Христа отличительной особенностью является выражение мук и претерпеваемой боли на лице.

Сам лик Иисуса предстает перед зрителем с закрытыми глазами. Скульптуру принято относить к романскому стилю, однако некоторые исследователи выдвигают теорию о ее принадлежности к эпохе позднего Ренессанса в Центральной Европе [2]. В основном, материалами для создания пластических изображений служили дерево или камень местных пород. Также часто мастера раскрашивали скульптуры, отдавая при этом предпочтение синему, красному и белому цвету [3, с.153].

Своего расцвета на Беларуси скульптура достигла в эпоху барокко, для которой некоторое время еще было характерно сохранение отдельных элементов поздней готики. В барочных изображениях И. Христа использовался эффект светотени, что позволяло сделать скульптуру более величественной и, при правильно подобранном освещении, более реалистичной. К середине XVIII в. белорусским мастерам удалось придать больше динамичности одеянию Сына Божьего, это усилило реалистичность изображения. Это позволило придать скульптуре того периода больше стремительности и эффект движения. Также следует отметить, что скульптура этого периода в отличие от произведений XIV–XV вв. могла покрываться серебром или сусальным золотом.

Однако уже в конце XVIII в. на смену барокко приходит более сдержанный классицизм. В связи с этим меняется и образ Иисуса Христа. Если раньше предпочтение отдавалась сложным алтарным композициям, то теперь внимание обращают на одиночные скульптуры. Появляются новые сюжеты, например, «Иисус в печали» из Косово [1].

Таким образом, в зависимости от требований общества и уровня его культуры образ Иисуса Христа в скульптуре претерпевал изменения. Это касается как обработки самой скульптуры, стилистических особенностей, так и композиции в целом. Вместе с тем этот образ всегда оставался центральной фигурой в культовой скульптуре христианства.

Литература

1. Музей древнебелорусской культуры Республики Беларусь [Электронный источник]. – Режим доступа: URL: <http://nasb.gov.by/rus/organizations/museums/belmuseum.php> / – Дата доступа: 18.02.2019.
2. Национальный художественный музей Республики Беларусь [Электронный источник]. – Режим доступа: URL: <https://www.artmuseum.by/ru/aboutmuseum/research/soobshheniya-nacziionalnogo-xudozhestvennogo-muzeya-respubliki-belarus.-vyipusk-7/raspyatie-iz-golubich.html/> . – Дата доступа: 18.02.2019.
3. Культура Беларуси : энциклапедыя / рэдкал.: У. Ю. Аляксандраў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Беларус. Энцикл. імя П. Броўкі, 2013. – Т. 4 – 664 с.

ВКЛАД ЖЕНЩИН-ВЛАДЕЛИЦ СЛУЦКА В РАЗВИТИЕ ГОРОДА XVI – XVIII вв.

Примачева Ю. М. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

В последнее время вопросы гендерного различия занимают все большее место в гуманитарных науках, что обусловлено необходимостью изучения роли женщины в жизни общества. Женщины Беларуси в период Нового времени не занимали центральное место в обществе, но были и те, кому по воле случая или по собственной инициативе довелось оставить важный след в истории. Однако роль женщин-правительниц в городском социуме и их влияние на культурные традиции исследователями затрагивается редко. Тема актуальна и в краеведческом контексте, поскольку раскрывает важные вехи в развитии города с богатым прошлым – Слуцка.

Целью данного исследования является выявление вклада женщин-владелиц Слуцка как частновладельческого города в социальную и духовную жизнь, а также в обустройство города.

Некоторые аспекты темы затрагиваются в трудах таких авторов, как И. А. Титковский, Л. И. Рублевская, И. А. Масленицина, Н. К. Богодзяж. В литературе наиболее подробно освещены персоналии Анастасии и Софии Слуцких, тогда как о других женщинах-владелицах Слуцка упоминается только в общем контексте исторического повествования.

Слуцк как частновладельческий город существовал в период с конца XIV в. до середины XIX в. Согласно традициям того времени городом владели мужчины. Однако наступали периоды, когда мужская линия владельцев прерывалась и правление переходило к жене, дочери или сестре.

Первой женщиной-владелицей Слуцка была знаменитая княгиня Анастасия, после смерти мужа управление Слуцком перешло в ее руки в сложный период войны с крымскими татарами. Княгиня Анастасия лично и успешно возглавляла слущкие войска в битвах в 1505–1506 гг., за что и получила свое прозвище «воительница». Война закончилась, и Анастасии предстояло восстановить город. После завершения войны Анастасия отстраивала заново церкви (замковая Успенская церковь и церковь в Троицком монастыре), изменила почти полностью планировку города, а также начала строительство нового замка, при этом отремонтировав старый. В своем труде А. П. Грицкевич приводит следующие сведения из Слуцкой летописи о строительстве в городе: «И зараз княгиня град около града заложила, и низина ровнаты ся и подвышаты ся почела...» [1, с. 11].

Катерина Тенчинская-Олелькович спустя несколько десятилетий после Анастасии стала новой владелицей Слуцка. Она правила всего несколько лет. Однако в Слуцке начала все более проявляться ориентация на польскую и западноевропейскую культуру. Это связано с тем, что сама Катерина была католичкой и родом из Кракова, поэтому немногочисленным католическим жителям города давались некоторые привилегии. Однако значимых изменений в жизни города не произошло.

Следующая владелица Слуцка является наиболее яркой персоналией как в истории самого Слуцка, так и в истории Беларуси в целом. София Олелькович, последняя представительница своего рода, осталась сиротой в возрасте двух лет, однако этот фактор способствовал объединению разделенного на три части Слуцка. Она стала самой богатой наследницей в Беларуси конца XVI в. София была православной, как и ее предки. Поэтому она много времени и средств выделяла на развитие духовной сферы города. Княгиня делала пожертвования храмам как православным, так и католическим, поддерживала деятельность Слуцкого Преображенского братства. При Спасо-Преображенской церкви с ее помощью в 1600 г. был учрежден братский Спасо-Преображенский монастырь с госпиталем и школой. Также она выделяла средства на помощь бедным, больным и бездомным. Городские жители ее боготворили, после смерти она стала объектом поклонения местного населения. Ее стали считать покровительницей женщин, которые болеют, готовятся стать матерями [2, с. 83]. Уже в советское время (1980-е гг.) Русской Православной церковью София Слуцкая была канонизирована и объявлена святой. Этим актом отмечена большая заслуга как самой княгини Софии, так и всего рода православных князей Олельковичей за их заботы в деле сохранения православия на Слуцкой земле.

Роль Софии в деле сохранения православия была колоссальной: при заключении брака с католиком Янушем Радзивиллом она настояла, чтобы их дети были православными. Тем самым этот, на первый взгляд, небольшой договор повлиял на всю историю Слуцка. Потомки Софии становились православными и охраняли его всеми силами. Благодаря этому обстоятельству Слуцк спустя столетия после смерти Софии смог оставаться центром православия.

Таким образом, женщины-владелицы Слуцка в разное время внесли различный по значимости вклад в историю и культуру города, однако их усилия были заметны и являлись примером как для современников, так и потомков.

Литература

1. Грицкевич, А. П. Древний город на Случи / А. П. Грицкевич. – Минск : Полымя, 1985. – 158 с.
2. Рублевская, Л. И. Рыцари и дамы Беларуси : исторические очерки / Л. И. Рублевская. – Минск : Маст. літ., 2013. – 246 с.
3. Ціткоўскі, І. А. Случчына. Уладары краю. X-XIX стагоддзі / І. А. Ціткоўскі // Кур'ер. – 2004. – №29. – С. 1–32.

КАРОТКІ НАРЫС РАЗВІЦЦЯ АДУКАЦЫІ НА СТАРАЖЫТНАЙ РУСІ Ў ДАМАНГОЛЬСКІ ПЕРЫЯД

Прыходзька В. В., Белавус Д. А. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Л. У. Гаўрылавец, канд. гіст. навук, дацэнт

Яшчэ ў племянных славянскіх утварэннях, задоўга да утварэння старажытнай рускай дзяржаўнасці, склалася сістэма выхавання. Гэтая сістэма прадугледжвала перадачу з пакалення ў пакаленне вопыту продкаў. На жаль, працэс перадачы ведаў мала вывучаны з-за недастатковай колькасці крыніц. Да крыніц па развіцці адукацыі тых часоў адносяцца творы візантыйскіх, балгарскіх і іншых аўтараў, вусныя паданні, народны фальклор і іншыя крыніцы.

Сур'езныя змены ў методыцы выхавання і навучання адбываюцца пасля прыняцця хрысціянства ў 988 г. князем Уладзімірам. Першапачаткова рэлігія пануючых класаў і гарадскога насельніцтва паступова трансфармавалася ў форму пануючай у грамадстве ідэалогіі, стала вызначаць псіхалогію і паводзіны чалавека таго часу, выпрацоўку яго рэлігійна-маральных ідэалаў, якія вызначылі жыццё грамадства на стагоддзі. Базісам хрысціянскай педагогікі з'яўлялася кніжная культура. Важнай асаблівасцю стала тое, што мовай набажэнства, літаратуры, а таксама школы,

стала не грэчаская або лацінская мовы, а родная, славянская. Для разумення хрысціянства неабходна было мець пэўную адукацыю, аднак у сітуацыі, якая склалася ў той час, яна адсутнічала. У Старажытнай Русі большасць насельніцтва было не толькі малаадукаваным, але і наогул непісьменным.

У асноўным пісьменнасць была распаўсюджана толькі сярод багатых гараджан, княжацка-панскіх вярхоў, купецтва і заможных рамеснікаў. У сельскай жа мясцовасці, глухіх месцах, насельніцтва было амаль усе непісьменнае. Пісьменнасць, навыкі чытання былі неабходныя для засваення рэлігійных нормаў, прапісаных у святых тэкстах, знаёмства з працамі бацькоў царквы, перапісу богаслужбовых тэкстаў. Нядзіўна, што з прыняццем хрысціянства, разам з сям'ёй ролю выхваўчай функцыі ўзяла на сябе царква, на восем стагоддзях стаўшы на чале адукацыі на Русі.

Так, князь Уладзімір адкрыў у Кіеве пры Дзесяціннай царкве школу «кніжнага вучэння», пра гэта паведамляецца ў «Аповесці мінулых гадоў». Таксама на адкрыцце першых школ звяртае ўвагу і М. М. Карамзін: «Чтобы утвердить Веру на знании книг Божественных, еще в IX веке переведенных на Славянский язык Кириллом и Мефодием и без сомнения уже давно известных Киевским Христианам, Великий Князь завел для отроков училища, бывшие первым основанием народного просвещения в Российские благоденные казались тогда страшную новости, и жены знаменитые, у коих неволей брали детей в науку, оплакивали их как мертвых, ибо считали грамоту опасным чародейством» [3, с. 133–134].

Затым, у 1028 г., Яраслаў Мудры адкрыў у Ноўгарадзе школу. У ей навучалася прыкладна 300 дзяцей духавенства. Паступова лік школ стаў расці. Як правіла, школы, адкрываліся пры царквах і манастырах, таму святары на Русі з'яўляліся самымі адукаванымі людзьмі. Першапачаткова навучальныя ўстановы называліся вучылішчамі, а слова школа ўвайшло ва ўжыванне толькі з пачатку XIV ст. У вучылішчах вывучалі такія прадметы, як рыторыка, дыялектыка, граматыка, арыфметыка, музыка, геаметрыя і астраномія. Першапачаткова ў вучылішчах мелі права навучацца толькі хлопчыкі. Існавала меркаванне, што жанчынам для вядзення хатняй гаспадаркі і выхавання дзяцей грамата была не патрэбна. Працэс выкладання ўяўляў сабой ступеністую сістэму. Кожная група мела свайго выкладчыка і складалася яна з 5–15 вучняў.

Царкоўныя школы былі цесна звязаны з жыццём старажытнарускага грамадства, што мела вялікае значэнне для развіцця народнай адукацыі. Па-першае, дзейнасць Рускай Праваслаўнай царквы характарызавалася досыць высокай арганізацыяй, – гэтак жа арганізаванымі былі і школы, што функцыянавалі пры ёй. Па-другое, створаныя пры цэрквах і тым самым набліжаныя да простых парафіян першыя школы першапачаткова былі народнымі, што іграла істотную ролю ў развіцці асветы і распаўсюджванні ведаў. Па-трэцяе, разам з навучаннем дзяцей у школе адначасова выконваліся функцыі іх рэлігійна-маральнага выхавання, спрыялі згуртаванню старажытнарускага грамадства на ідэалах веры, добра, справядлівасці, яднання рускіх зямель.

З пачатку XI ст. у сістэме адукацыі Старажытнай Русі адбываюцца змены. У маі 1086 г. жонкай Уладзіміра Манамаха было адкрыта першае жаночае вучылішча ў Кіеве. У 1086 г. унучка Яраслава Мудрага Янка (Алка) у Андрэеўскім манастыры стала навучаць дзяўчынак грамаце, спеву, рукадзеллю. Варта асабліва адзначыць важнасць гэтай падзеі, паколькі вучылішча Янкі з'яўлялася першай агульнаадукацыйнай жаночай навучальнай установай у Еўропе. Аналагічныя школы былі створаны ў XI–XII стст. Еўфрасінняй і Феадосіяй. Магчыма, навучанне ў школе не мела прафесійнай накіраванасці, а прадугледжвала авалоданне кніжнай мудрасцю. Навучанне рукадзеллю, шыццю, а таксама іншым рамествам, якія мелі месца ў школе Янкі, нельга разглядаць як прафесійную падрыхтоўку. Есць нічым не пацверджанае меркаванне, што школы падзяляліся на два тыпы – вышэйшую і элементарную. Гэта звязана з тым, што князь Уладзімір загадаў набіраць дзяцей «у навучэнне кніжнае» з прадстаўнікоў вышэйшага саслоўя. Нягледзячы на адсутнасць дакументальных сведчанняў, якія з'явіліся ў XIX ст., гіпотэза аб двух тыпах школ падтрымліваецца некаторымі сучаснымі даследчыкамі. Яны лічаць, што існавалі школы павышанага тыпу для дваран і элементарныя школы [1, с. 14–15].

З распадзэнняў князя Уладзіміра, якія дайшлі да нас відаць, што школы, па яго задуме, павінны былі стварацца ў кожным царкоўным прыходзе: «И послав по всем градам своего царства, приказал дети отымати у нарочитых людей и учили грамоте, – писал летописец Переяславля Суздальского. Потом Владимир приказал «по градом и по деревней люди к крещению приводите и дети учите грамоте» [2, с. 16]. Есць звесткі аб міласці Усевалада Яраславіча (2-я палова XI ст.) на карысць манастыроў, цэркваў і вучэльніў, аб аглядзе ў той жа перыяд вучэльніў Давідам Ігаравічам Уладзіміра-Валынскім, аб прымусе «многих людзей» да вучэння смаленскім князем Раманам Мсціславічам (другая палова XII ст.) і іншых.

Такім чынам, у дамангольскі перыяд адбываецца станаўленне нацыянальнай школы і распаўсюджванне асветы на Русі. Старажытнаруская школа развівалася пад уплывам царквы, была ўсасаслоўнай навучальнай установай, ажыццяўляла асветніцкую і выхаваўчую функцыі. Яе характэрныя рысы вызначаліся канкрэтна-гістарычнымі ўмовамі: распаўсюджванне хрысціянства з Візантыі, адсутнасць нацыянальнага вопыту адукацыйнай дзейнасці, яе развіццё ва ўмовах барацьбы хрысціянства з язычніцтвам.

Літаратура

1. Барабаншиков, А. В. История отечественной и зарубежной педагогики / А. В. Барабаншиков, В. И. Иванов. – В 3 ч. – Ч. 2. – Голицыно: ГВИ ПВ РФ, 1994. – 120 с.
2. Макарий, М. История Русской Церкви в период совершенной зависимости ее от константинопольского патриарха (988-1240) / М. Макарий. – М. : PublicDomain, 2012. – 588 с.
3. Смирнов, И. История государства Российского в XII Т. в 3 Кн. Кн. 1. Т. I–IV / И. Смирнов, Б. Чориков. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 704 с.

ПАЛІТЫЧНЫЯ РЭПРЭСІІ НА ТЭРЫТОРЫІ БЕЛАРУСІ Ў 1918–1953 гг. І ІХ АГУЛЬНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА

*Прыбыш М. В. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)
Навуковы кіраўнік – А. Г. Брэзь, ст. выкладчык*

Беларуская нацыянальная гістарычная навука доўгі час заставалася ў цяжкім становішчы. Гэта звязана з тым, што наша краіна знаходзілася ў складзе СССР і не была дастаткова культурна суверэннай. У гэты час большасць беларускіх гісторыкаў не маглі працаваць над тэмамі, якія не ўпісваліся ў змест камуністычнай інтэрнацыянальнай ідэалогіі. Па гэтай прычыне шмат тэм, якія маюць важнае месца ў кантэксце нашай гісторыі, або не закраналіся, або іх трактоўка ажыццяўлялася ў інтарэсах агульнасавецкай гісторыі. Станаўленне беларускай нацыянальнай гістарычнай навукі цесна звязана з атрыманнем незалежнасці Беларусі ад СССР у 1991 годзе. У гэты час падымаюцца найбольш важныя і праблемныя перыяды нашага мінулага. Адным з першых паўстала пытанне аб характары і выніку для беларускага народа такой трагедыі, як палітычныя рэпрэсіі ў СССР падчас кіравання І. В. Сталіна. Гэтая тэма заўсёды заставалася дыскусійнай і неадназначнай не толькі з-за яе палітызаванасці, але і з-за таго, што вялікая колькасць дакументаў і архіўных матэрыялаў таго часу былі і застаюцца засакрэчанымі. З кожным годам становяцца галоснымі ўсе больш і больш новых архіўных даных, што дазваляе рабіць найбольш абгрунтаваныя вывады ў гэтым пытанні і набліжае нас да аб'ектыўнага меркавання аб тым нялегкім часе. Таму дадзена тэма не страчвае сваёй актуальнасці і па сённяшні дзень.

Даследчык гэтага перыяду Алена Юр'еўна Шуткова бачыць праблему рэпрэсіўнай палітыкі Савецкага Саюза ў ідэалагічных асаблівасцях УКП(б), якая ў сваю чаргу базіравалася на марксісцка-ленінскім вучэнні аб уладзе і дзяржаве [9]. Згодна з якім любая дзяржава, па сваёй сутнасці, уяўляе сабой класавую дыктатуру. Навуковае паняцце дыктатуры азначае нічым не абмежаваную, якая абапіраецца на гвалт уладу. У. І. Ленін пісаў: “Есть условия, при которых насилие и необходимо и полезно, и есть условия, при которых насилие не может дать никаких результатов” [4]. Такім чынам бачыцца характар і адносіны да рэпрэсій не стыхійным, а канкрэтна распрацаваным, апісаным спосабам дасягнення сваіх мэт. Афіцыйная ідэалагічная аснова для палітычных рэпрэсій – канцэпцыя І. В. Сталіна “аб пасіленні класавай барацьбы па меры завяршэння будаўніцтва сацыялізму” гэтая ідэя была сфармулявана на пленуме ЦК УКП(б) у 1928 годзе. Асноўная думка гэтай канцэпцыі заключаецца ў абгрунтаванні масавых чыстак ідэалагічна няправільных людзей, якія перашкаджаюць будаваць ідэальную, па меркаванні камуністаў, дзяржаву. Рэпрэсіі ў ёй прадстаўляюцца як натуральны гістарычны працэс, які характэрны для любой дзяржавы, будуючай сацыялізм [9]. У сваёй жа сутнасці любыя рэпрэсіі з боку дзяржавы з'яўляюцца неправавымі інструментамі для рэалізацыі асабістых мэт і задач з боку ўлады, і часцяком ніяк не звязаны з дзяржаўнымі інтарэсамі. Рэпрэсіі з'яўляюцца асноўным і неад'емным фактарам дзяржавы таталітарнага тыпу. Яны могуць насіць як лакальны, так і сістэмны характар.

Метадам сілавога падаўлення савецкая ўлада пачала карыстацца з самага пачатку свайго ўсталявання. Гэта абумоўлівалася не толькі супраціўленнем звергнутых варожых класаў, але і неабходнасцю ў якасці стымула да працоўнай дзейнасці сялянства ва ўмовах ваеннага камунізму. Першае савецкае крымінальнае права было адметна выключнай жорсткасцю нават за самыя нязначныя правапарушэнні. У. І. Ленін адразу забараніў мясцовым судам карыстацца старым заканадаўствам, якое дзейнічала ў Расійскай імперыі. Замест імперскага заканадаўства прапаноўваліся новыя дэкрэты савецкага кіраўніцтва, якія рэгулявалі судовую сістэму. Кадровы судовы строй таксама цяжка змяніць, было прынята рашэнне аб пазбаўленні праў займацца юрыдычнай дзейнасцю ўсіх, хто працаваў да рэвалюцыі. У сувязі з прыняццем такой дырэктывы, судовай дзейнасцю займаліся людзі без патрэбнай адукацыі і вопыту. З-за гэтага большасць судоў

гэтага перыяду ўяўлялі сабой самавольства і беззаконне. Амаль усе яны насілі абвінавачваючы характар, для разбіральніцтва ў сутнасці справы ў кадраў не хапала ні кампетэнцыі, ні жадання [2].

З самага пачатку пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі тэрмін “вораг народа” замацаваўся і шырока ўжываўся ў юрыдычных дакументах. Пад гэтае азначэнне пападалі ўсе іншадумцы, ідэалагічна і класова няправільныя людзі. Так, 28 лістапада 1917 года У. І. Ленін ініцыяваў дэкрэт аб арышце кіраўнікоў грамадзянскай вайны настроеных контррэвалюцыйна, у якім адзначалася: “члены руководаючых устаноў партыі кадетов, как партыі врагов народа, подлежат аресту и преданию суду революционных трибуналов” [2]. 11 красавіка 1919 года ўпершыню юрыдычна замацавалася існаванне канцэнтрацыйных лагераў, згодна з гэтым дакументам у кароткі срок кожнае губернскае кіраўніцтва павінна было будаваць па некалькі лагераў такога тыпу. Размяшчаліся яны па ўсёй краіне нераўнамерна, аддвалася перавага будаўніцтву ў цяжкадаступных раёнах Урала і Сібіры. На тэрыторыі Беларусі пераважна былі лагеры часовага ўтрымання, гэта абумоўлена геаграфічным размяшчэннем БССР. На 1920–1930 гг. прыходзіцца фарміраванне рэпрэсіўнага апарата. Існаванне Савецкага Саюза гэтага перыяду цалкам абапіраецца на карныя органы. У 1934 годзе ствараецца НКУС, які ажыццяўляў кантроль за ўсімі сферамі жыцця савецкага народа.

Рэпрэсіі закранулі ўсе слаі ў грамадстве. Перш за ўсе савецкая ўлада бачыла ворагаў у ліку беларускай нацыянальнай інтэлігенцыі. Гэта былі вядомыя дзеячы мастацтва, навукі, асветы, якія развівалі і рухалі наперад беларускую культуру. Так, да канца 1930-х гадоў большасць з іх былі рэпрэсаваны або вымушаны ратавацца за межамі СССР. Сімвалам гэтай трагедыі з’яўляецца ноч з 29 на 30 кастрычніка 1937 года, тады было расстраляна 132 дзеячы літаратуры, навукі, мастацтва, культуры і інш. У гэту ноч расстрэлялі такіх знакамітых пісьменнікаў, як Міхась Чарот, Алесь Дудар, Міхась Зарэцкі і многіх іншых.

Другім этапам рэпрэсіўнай палітыкі Савецкага Саюза лічыцца кампанія па раскулачванню. Сельская гаспадарка знаходзілася ў цяжкім становішчы, усю віну за гэта савецкія органы ўскладалі на кулака. Задачами гэтай кампаніі з’яўляліся: ліквідацыя кулацтва як класа, экспрапрыяцыя кулацкай маёмасці, высяленне кулакоў за межы іх пражывання. Некаторыя даследчыкі лічаць, што клас кулака ў той перыяд склаўся не мог, а за кулакоў часта прымалі так званых “сярэднякоў”, што прыводзіла ў яшчэ больш катастрафічны стан сельскую гаспадарку. У сувязі з правядзеннем гэтай палітыкі на тэрыторыі Беларусі было раскулачана каля 15 000 чалавек [2].

Затым кіраўніцтва Савецкага Саюза на чале са І.В. Сталіным ініцыявала ліквідацыю агентаў замежных спецслужбаў. Расследаванні па справах шпіянажу праводзіліся часта па ілжывых даносах, якія ўсяляк падтрымліваліся ўладай. Многія карысталіся гэтым для таго, каб рэалізаваць свае амбіцыі, дабіцца павышэння па службе і гэтак далей. У адным з інтэрв’ю Віктар Васільевіч Глазкоў, суддзя Ваеннага трыбунала Беларускай Ваеннай Акрэгі, які займаў гэту пасаду ў 1980-я гады ўспамінаў: *“В том же Логойском районе, например, осудили председателя колхоза на 10 лет. Его преступление состояло в том, что он, когда в деревнях не было сена, давал коровам солому и при этом «контрреволюционно улыбался». Такая вот фраза из доноса. И таких дел немало было”* [3]. У выніку гэтай барацьбы КП(б)Б страціла 40 % сваіх прадстаўнікоў [2]. Таксама праводзілася барацьба і прававая дыскрымінацыя духавенства. На 1 студзеня 1920 г. у Беларусі налічвалася 399 папоў, 300 рабінаў, 16 ксендаў, 11 пастараў, 1 мулла (1 служачы на 9 тыс. чалавек). На 1 студзеня 1939 г. не засталася ні аднаго, з улікам 2 пашырэнняў тэрыторыі Беларусі. За 1937–1938 гг. органы НКУС арыштавалі 400 святароў і манахаў, 5 арцыбіскупаў [2]. Чырвоная Армія страціла каля 45 000 афіцэраў, інжэнераў і ваенных спецыялістаў, што напачатку Другой сусветнай вайны праявіцца цяжкімі паражэннямі і вялікімі стратамі чалавечых рэсурсаў з-за таго, што вялікая колькасць кадравых ваенных была расстраляна ці знаходзілася пад вартай. Адным з самых знакамітых і сімвалічных месц Сталінскіх рэпрэсій з’яўляецца ўрочышча Курапаты, на якім у перыяд з 1930 па 1940 гг. праводзіліся масавыя расстрэлы людзей. Колькасць захаваных ахвяр на сённяшні дзень застаецца невядомай па розных адзнаках можа складаць: да 7 000 чалавек (па інфармацыі Генеральнага пракурора Рэспублікі Беларусь Алега Аляксандравіча Бажэлка), больш 30 000 чалавек (па інфармацыі Генеральнага пракурора БССР Георгія Сцяпанавіча Гарнаўскага) [8].

Пік рэпрэсій прыходзіцца на 1937–1938 год, у гістарычнай навукі ён празваны годам “Вялікага сталінскага тэрору”. Адназначна адказаць на пытанне, што з’явілася прычынай абвастрэння палітычных рэпрэсій, ніхто не можа нават зараз, але большасць гісторыкаў згаджаюцца з думкай, што асоба Сталіна адыграла ў гэтым ключавую ролю. Пачатковым адлікам у гэтым працэсе лічыцца загад НКУС СССР № 00447. Ён быў прыняты 30 ліпеня 1937 года, згодна з якім кіраўніцтва праводіла барацьбу з “антысавецкімі элементамі”. З 1 кастрычніка 1936 па 1 лістапада 1938 года органамі НКУС ва ўсім СССР было арыштавана 1 565 041 чалавек. У тым ліку арыштавана паводле загаду НКУС № 00447 – 702 656 чалавек. За гэты час асуджана 1 336 863 чалавек, з якіх расстраляна 668 305 чалавек ці інакш кажучы – 50 % [7]. Па падліках беларускага

гісторыка Уладзіміра Іванавіча Адамушкі за год “Вялікага тэрору” на тэрыторыі Беларусі было рэпрэсавана каля 58 967. Дакладна ўстанавіць вельмі складана, колькі людзей пацярпела ў БССР за увесь перыяд рэпрэсій. З вялікай пагрэшнасцю можна сказаць, што з 1917 па 1953 год было рэпрэсавана больш за 250 000 чалавек, таксама некалькі сотняў тысяч чалавек было выслана за межы Беларусі назаўжды [1].

У выніку гэтай палітыкі вялікая колькасць таленавітых навукоўцаў, пісьменнікаў, мастакоў і простых людзей былі абвінавачаны па справах, да якіх не мелі ніякага дачынення. Беларуская нацыянальная культура ў сувязі з гэтым прыйшла ў заняпад. Беларуская навука страціла шмат вучоных, якія маглі ўнесці свой уклад ў развіццё нашага грамадства. Гэты перыяд аставіў цяжкі адбітак на лесе і памяці нашага народа.

Літаратура

1. Адамушка, У. І. Палітычныя рэпрэсіі 20–50-х гадоў на Беларусі / У. І. Адамушка. – Мінск : Беларусь, 1994. – 158 с.
2. Андреев, В. П. Репрессивная политика советской власти в Беларуси / В. П. Андреев. – Минск : Мемориал, 2007. – 377 с.
3. Гибель Хатыни. Тайна без срока давности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sputnik.by/longrid/20160704/1023834943.html>. – Дата доступа: 10.03.2019.
4. Декрет об аресте вождей гражданской войны против революции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://leninism.su/works/74-tom-35/1561-dekret.html>. – Дата доступа: 10.03.2019.
5. Картагэка Сталіна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stalin-list.org/>. – Дата доступа: 10.03.2019.
6. Рыбаковский, Л. Л. Политический террор 1937–1938 гг. (к 75-летию сталинских репрессий в СССР) / Л. Л. Рыбаковский. – М. : Эконинформ, 2013. – 245 с.
7. Справка 1 спецотдела НКВД СССР о количестве арестованных и осужденных за время с 1 октября 1936 г. по 1 ноября 1938 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/14957>. – Дата доступа: 10.03.2019.
8. Тарнавский, Г. С. Куропаты: Следствие продолжается / Г. С. Тарнавский, В. В. Соболев, Е. Г. Горелик. – М. : Юрид. лит., 1990. – 272 с.
9. Шуткова, Е. Ю. Советские политические репрессии в отношении несовершеннолетних (1917–1953 гг.): дис. ... канд. ист. наук / Е. Ю. Шуткова. – Ижевск, 2003. – 289 с.

РОМАНОВ Е. Р. – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ РАДИМИЧСКИХ ДРЕВНОСТЕЙ. МЕТОДИКА АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Радовская А. А. (Государственное научное учреждение «Институт истории Национальной академии наук Беларуси», Минск)

Научный руководитель – О. Н. Левко, д-р ист. наук, профессор

Романов Е.Р., родился 30 августа 1855 г. в местечке Ново-Белица Гомельского уезда Могилевской губернии. Это выдающийся археолог, этнограф, историк, фольклорист и краевед XIX – начала XX вв.

Интерес к археологии и краеведению появился у Е. Р. Романова в 17 лет. Началось все с изучения материальной культуры. Его заинтересовала сама природа памятников археологии. Исследователь много путешествовал по Беларуси, чтобы собрать о них сведения, начал классифицировать памятники по эпохам. Он составил первую археологическую карту Могилевской губернии, исследовал многочисленные археологические памятники племенного объединения радимичей в Поднепровье и Посожье. Ученый провел археологическое изучение городища и замчища в Могилеве, курганов в Ново-Быхове, собрал сведения более чем о тысяче городищ на территории Беларуси [1]. Только в 1888 г. Е. Р. Романовым в Рогачевском, Гомельском и Чериковском уездах было исследовано 12 курганных могильников радимичей и раскопано 33 насыпи. В ходе археологических исследований 1888 г. ученым был выработан свой собственный метод проведения археологических раскопок. Суть его заключалась в послойном снятии земли. В малых курганах снимался один слой, в половину высоты, в больших два – каждый в треть высоты; – затем, в северной и южной сторонах площадки, на расстоянии одного аршина от краев прокапывались траншеи через весь курган, глубиной до материка, после – тонкими слоями соскабливали насыпь до могилы, а земля просеивалась через сито [2, с. 129–153], [3, с. 145–148].

Одной из главных заслуг археолога стала разработка первых методических рекомендаций о проведении археологических раскопок курганных могильников, которые были изданы в 1909 г. в Вильно под названием «Краткия указания для совершения археологических экскурсий средними учебными заведениями Виленского учебного округа». В данной работе ученый подробно изложил ход проведения археологических исследований, начиная от предметов необходимых для раскопок (компас, рулетка, несколько тонких стальных щупов с горизонтальной рукояткой, широкий тонкий нож для расчистки костяка, небольшой узкий нож для разборки предметов на костяке, два проволочных сита для просеивания земли, записная книжка), заканчивая необходимостью указания местоположения могилы, размеров кургана (высота, диаметр, длина, ширина), сведений о костяке

(его длина, направление головы, ориентировка по сторонам света), а также год, месяц и час. Однако ценность работы заключается, прежде всего, в том, что в ней исследователь высказал мнение, что для проведения археологических раскопок необходимо иметь открытый лист Императорской Археологической Комиссии, а перед началом экспедиции следует изучить все имеющиеся сведения об исследуемых памятниках [4, с. 3–14].

Практическое применение разработанных методических приемов ведения археологических раскопок позволило Е. Р. Романову подробно изучить и реконструировать погребальный обряд курганного могильника радимичей у д. Грязивец Чаусского уезда. Исследуя неполное трупосожжение, археологу удалось установить размеры деревянной конструкции и количество плах, из которых она состояла. Им была определена и ориентировка костяка. На основе полученного в ходе исследований материала Е. Р. Романовым была предложена авторская реконструкция процесса погребения умершего, а производя раскопки у д. Радомля Чаусского уезда, исследователь обнаружил женское погребение, которое по набору украшений отнес к племенному объединению радимичей и датировал X–XI вв. [5, с. 30].

Таким образом, можно утверждать, что Е. Р. Романов является одним из первых исследователей радимичских древностей дореволюционного периода. Разработанные им методические приемы проведения археологических раскопок дали возможность ученым на профессиональном уровне исследовать такой ценный источник, как курганные погребения. Это способствовало дальнейшему развитию археологии как науки.

Литература

1. Бандарчык, В. К. Еўдакім Раманавіч Раманаў: Жыццё і навуковая дзейнасць / В. К. Бандарчык. – Мінск: Акадэмія навук БССР, 1961. – 305 с.
2. Романов, Е. Р. Раскопки в Могилевской губернии в 1888 г. / Е. Р. Романов // Древности: Тр. МАО. – М., 1899. – Т. XIII. Вып. 1 – С. 129–153.
3. Алексеев, Л. В. Археология и краеведение Беларуси XVI в. – 30-е годы XX в. / под ред. Б. А. Рыбакова. – Минск: Беларуская навука, 1996. – 206 с.
4. Романов, Е. Р. Краткія указанія для совершэння археалагічных экскурсій среднімі учебнымі заведэннямі Віленскага учебнага округа / Е. Р. Романов. – СПб.: [б. и.], [1903]. – 14 с.
5. Романовъ, Е. Р. Археалагічскія развѣдквы Могилевской губерні / Е. Р. Романовъ. – Вильна, 1912. – 31 с.

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКСПОЗИЦИИ МУЗЕЕВ БЕЛАРУСИ

Скидан М. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Актуальность темы заключается в том, что информационные технологии являются неотъемлемой частью современной жизни, их внедрение в музейную среду создает привлекательный имидж учреждению и способствует увеличению доли молодежи в общем числе посетителей. Также они дополняют недостающую информацию, создают необходимую атмосферу, композиционно наполняют выставочное пространство.

Цель исследования – характеристика применения информационных технологий в музеях Беларуси в начале XXI в. В качестве источников для работы были использованы данные новостных порталов Беларуси «TUT.by», «Planetabelarus.by», периодика (в частности, публикации газеты «Наша Ніва»), а также сведения, размещенные на официальном сайте Музея истории города Минска. Музейная экспозиция представляет тематическую подборку тех или иных предметов, которые характеризуют музейные коллекции. Однако, помимо экспонатов, пространство музея наполняют и другие инновационные составляющие, среди них – современное информационное оборудование. Одним из наиболее оснащенных в техническом плане музеев является Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны. Экспозиции музея – это оригинальные экспонаты, качественные вспомогательные средства, 3D проекции: голограмма командира и красноармейцев Брестской крепости; экран с воспроизведением огня и дыма в зале оккупационного режима Беларуси; мультимедийный экран в виде большого земного шара, отражающий природные катаклизмы и войны. Помимо этого, экспозиции оборудованы большим количеством источников дополнительной информации: плазменными экранами с видеохроникой; инфокиосками с военной документацией, перепиской, приказами, письмами солдат, фото узников лагерей и т.д. Один из залов оснащен игровым экраном, с помощью которого можно сложить пазлы изображений военной техники, а также пострелять по мишеням [1].

Использование информационных технологий ярко проявилось и в Государственном литературном музее Янки Купалы в Минске. Обновленная экспозиция поражает оснащенностью средствами разного вида. В кабинете белорусского классика можно увидеть, помимо аутентичной обстановки, и самого поэта. Здесь установлена голограмма, которая показывает посетителям Янку

Купалу за написанием произведения. Также в музее работает инфотерминал со всей важной информацией о музее и возможностью виртуальных туров по его филиалам, он выдает грамоту посетителя музея с фотографией и воспроизводит песню Владимира Мулявина «Молитва» на слова Янки Купалы. Дополнительные фото, документы, видеоролики представлены во всех залах музея на специальных сенсорных экранах, один из которых дает возможность пролистать рукописный сборник Янки Купалы «Шляхі жыцця» [2].

Национальный исторический музей Республики Беларусь – первый музей с внедрением в свою работу очков виртуальной реальности. Проект действует в рамках экспозиции, посвященной эпохе Великого княжества Литовского. С помощью данной системы можно полностью почувствовать дух времени и увидеть реконструкцию Кревского и Гольшанского замков в период их расцвета. Кревский замок в виртуальной реальности представлен только как крепость, а в Гольшанском можно более подробно изучить залы и интерьеры [3].

Музейная экспозиция «Минская конная железная дорога» Музея истории города Минска является примером интересной продуманной композиции с использованием большого количества вспомогательных средств. В разделе «По улицам губернского Минска» основным экспонатом является реконструкция вагона конной железной дороги. Благодаря этой реконструкции, посетитель совершит виртуальную поездку по городу с помощью видеопроекторов. Дополнить впечатления поможет электронная игра-квест «Маршруты Минской конки», по прохождении которой через электронную почту, игрок получит удостоверение кучера минской конки либо свидетельство посетителя экспозиции [4].

Благодаря инновационным внедрениям, музеи Беларуси популяризируют изучение и сохранение памятников отечественной культуры, участвуют в образовательных программах для школьников и студентов, а также становятся туристически привлекательными объектами.

Литература

1. Музей Великой Отечественной войны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tut-minsk.ru/muzei-vov-v-minske>. – Дата доступа: 13.02.19.
2. Голограмма поэта в Литературном музее Янки Купалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://planetabelarus.by/publications/ot-gologrammy-kupaly-do-mobilnoy-submariny-novye-tekhnologii-zavozyvayut-minskie-muzei/>. – Дата доступа: 13.02.19.
3. В Минске появилась возможность перенестись во времена ВКЛ с помощью виртуальной реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nn.by/?c=ar&i=196558&lang=ru>. – Дата доступа: 13.02.19.
4. Музей истории города Минска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minskmu.seum.by/minskaya-konka>. – Дата доступа: 13.02.19.

К ВОПРОСУ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Смирнова Я. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент*

Современное российское образование претерпевает серьезные изменения, которые определенным образом сказываются и на системе правового обучения школьников. Методы правового обучения – это приемы, способы, подходы, используемые в процессе правового обучения для достижения целей правового образования.

На протяжении многих лет специалисты в области методики пытаются разобраться в том, как учить современного школьника. Спектр современных методов и технологий обучения чрезвычайно широк. Методы обучения праву рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение целей правового образования, воспитания и развития школьников. Именно методика обучения праву дает ответы на сложные вопросы теории и практики, разработав систему методов обучения праву, и этому уделяется особое внимание. Сокращение количества часов для изучения школьных дисциплин и времени на подготовку домашних заданий предъявляет особые требования и к отбору правового материала, и к организации учебных занятий [1]. Методика обучения праву призвана вооружить педагога целым арсеналом профессиональных средств, приемов, методов обучения праву. Она позволяет четко сформулировать задачи обучения на каждом этапе школьной жизни, обеспечивает учебный процесс современными методами обучения. Методика обучения праву выступает главным помощником современного учителя права в школе. Каждый человек должен быть наделен такими качествами, как умение адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, умение самостоятельно приобретать необходимые ему знания, умело применять необходимые ему знания, умело применять эти знания на практике для решения разнообразных проблем. Эти качества не формируются сами собой. К таким ситуациям могут быть отнесены активные (интерактивные) методы обучения. Интерактивные методы обучения – это обучение через опыт, через освоение

учеником опыта основанного на взаимодействии с областью осваиваемого опыта, с преподавателем, друг с другом. Использование интерактивных методов обучения является актуальным в современном мире [2].

Актуальность, на наш взгляд, вытекает из трудностей, с которыми сталкиваются ученики, у которых недостаточно развиты такие умения, как умение обобщать, выделять главное, сопоставлять различные факты, давать им оценку. Как будущего учителя меня волнует проблема, как сделать так, чтобы на уроке было интересно, чтобы все были вовлечены в учебный процесс? Как с помощью предмета права развивать личность ученика, его творческое мышление, научить делать собственные выводы и иметь собственную точку зрения? Все эти задачи могут быть реализованы в условиях активности деятельности учащихся.

Хотелось бы выделить основные из них: «Мозговой штурм» – это ведение группового обсуждения какой-либо проблемы, при изучении темы «Совершение преступлений среди несовершеннолетних» перед учащимися можно поставить проблему, которая звучит вот так: «Какие меры нужно предпринимать для борьбы с преступлениями среди несовершеннолетних?». Решение проблемы происходит в группах. Ученики после обсуждения приходят к правильным выводам.

Дискуссия – это беседа, организуемая ведущим, когда у участников по какой-либо проблеме имеются разные точки зрения. Например: «Смертная казнь: за или против?» Учащиеся приходят к различным выводам, каждый доказывает свою позицию. Выигрывают в результате такой работы все: каждый принимает участие, «пропускает» через себя ту или иную точку зрения и, в конце концов, соглашается, что лишать жизни человека ни при каких условиях нельзя, т. к. это естественное право и дано каждому человеку от рождения [3].

Отмечаем, что элемент дискуссии необходимо включать на всех этапах урока, ведь искусство дискутировать, отстаивать свою точку зрения, исходя из собственного опыта у наших учащихся развито еще слабо. Использование интерактивных методов обучения в преподавании права позволит значительно повысить эффективность уроков, позволит учащимся самостоятельно решать трудные проблемы, выйдя из привычной роли наблюдателя, создаст потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную.

Литература

1. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О. Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – С. 63–66.
2. Гаджиева, П. Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового обучения / П. Д. Гаджиева // Инновации в образовании. – 2017. – № 1. – С. 25–27.
3. Малышева, Т. В. Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся / Т. В. Малышева // Учитель в школе. – 2010. – № 4. – С. 45–46.

ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КНЯЖНЫ ВЕРХУСЛАВЫ

Старовойт В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – З. С. Курьян, ст. преподаватель

Размышляя о жизни и деяниях Верхуславы, следует обратить внимание на то, что Верхуслава (христианское имя Анастасия) была дочерью могущественного на то время владимиросудзальского князя Всеволода Юрьевича, которого историки чаще называют Всеволод «Большое гнездо» (за то, что у него было много детей).

Это был мудрый и дальновидный политик, который заставлял трепетать своих врагов, однако без нужды крови не проливавший. Матерью Верхуславы была дочь чешского князя Шварна, великая княгиня Мария (1126–1199).

Княгиня Мария имела собственную библиотеку и сама следила за образованием своих дочерей, которые, были весьма эрудированны и набожны. Любопытен тот факт, что великая княгиня Мария (мать Верхуславы) заказывала книги «на перепись» у самой Ефросиньи Полоцкой [1, с. 40]. У Верхуславы Всеволодовны были братья и сестры, однако наиболее интересно ее родство со знаменитой княгиней Ярославной (вспомним «Плачь Ярославны»), которая доводилась Верхуславе двоюродной сестрой. Как отмечалось ранее, мать Верхуславы и сестры были очень набожны и содействовали распространению христианства. Так Ипатьевская летопись указывает на то, что княжна Мария основала в Киеве Кирилловскую церковь, где и была впоследствии погребена, а сестра Верхуславы – блаженная Елена Всеволодовна основала монастырь Святой Богородицы и достроила в Твери церковь Спаса Преображения. Об этом свидетельствует Лаврентьевская летопись (XIV в.). Основываясь на этих косвенных фактах, можно предположить, что нечто подобное могла сделать и Верхуслава в древнем Брагине, тем более, что по существовавшему тогда обычаю она, получив в приданное город Брагин, просто обязана была облагодетельствовать его жителей. Чем же могла осчастливить древних брагинчан их княжна, как ни строительством культового сооружения (вероятней всего церквушки и часовни). Хотя это всего лишь предположение, т. к. летописных

данных об этом нет, а первое упоминание о христианских культовых сооружениях на Брагинщине относится к концу XV в. Что же касается самой христианизации населения нашего региона, то, по-видимому, этот процесс у нас сильно тормозился, поскольку наш город находился на задворках Киевской державы, а население (почти поголовно язычники) традиционно противилось принятию новой веры. Безусловно, на рубеже XII–XIII вв. в нашем городе были представители христианской веры, однако думается, что их партия была на то время не слишком многочисленна и не пользовалась большой популярностью у населения. Да и сама Верхуслава, по мнению некоторых историков, испытала на себе (в годы детства) сильное влияние языческих традиций со стороны родственников отца. Однако, включившись в политическую жизнь Киева, она была просто обязана принять набравшее на Руси силу христианство. В пользу этого говорит то обстоятельство, что в летописях рядом с именем Верхуславы появляется ее второе (христианское) имя гораздо позднее. Вполне может быть, что Верхуслава обратилась в христианство под давлением политики и своей матери – княгини Марии, которая изначально воспитывалась по христианским канонам. Где и когда прошел обряд крещения – доподлинно установить не представляется возможным.

Вероятнее всего это важное событие в жизни Верхуславы Всеволодовны состоялось либо в Суздали, либо во Владимире незадолго до венчания с Ростиславом. Свадьба Верхуславы и Ростислава состоялась в Белгороде (а не в Брагине, как утверждает краевед Ю. Е. Золотаренко) [2, с. 4] 26 сентября 1187 г. Молодых венчал епископ Максим в деревянной церкви. Сие знаменательное событие было весьма представительным т.к. на свадьбе присутствовало около двадцати князей со всей Руси. Кстати, сватом на этой свадьбе был сам Владимир Ярославович [3, с. 3]. Несомненно высокообразованная женщина, Верхуслава была к тому же весьма богата. Как сообщает епископ Симон, княгиня намеревалась потратить «и до 1000 сребра» на то, чтобы поставить Поликарпа епископом на одну из свободных кафедр – или в Новгород, или в Смоленск, или в Юрьев (иными словами, попросту купить епископское место); об этом сама княгиня писала Симону [4, с. 3]. Брак Ростислава и Верхуславы был довольно прочным и, по всей видимости, счастливым. Ростислав Рюрикович приобрел в лице своей супруги не только добропорядочную жену, но и надежного союзника в делах управления государством после того, как оба они стали правителями Киевской державы. Следует отметить, что Верхуслава (одна из немногих) целиком и полностью поддерживала своего мужа в нелегкой политической борьбе Киева. В разных летописных источниках указывается на то, что Верхуслава имела трех детей (сына и двух дочерей). Однако согласно Российской родословной книге у княгини было всего двое детей (сын и дочь). Есть предположение, что на самом деле у Верхуславы был сын (князь Торчешский) и дочь Измарагда, которой при крещении дали другое имя. В следствии этого произошла путаница в количестве детей Верхуславы. Когда преставилась княгиня Верхуслава Всеволодовна, неизвестно. Во всяком случае, это произошло после 1222 г., так как временем после 1222 г. (или даже после 1225 г.) датируется упомянутое послание Симона Поликарпу. Если Верхуслава дожила до страшного Батыева разгрома Руси, то нет сомнений, что она в числе других княгинь и княжон погибла во владимирском Успенском соборе при взятии Владимира 7 февраля 1238 г.

Литература

1. Пушкарева, Н. Л. Женщины Древней Руси / Н. Л. Пушкарева. – М. : Мысль, 1991. – С. 39–40.
2. АБИМ. – Ф 2. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 3-7.
3. АБИМ. Ф 2. – ОП. 2. – Д. 1. – Л. 2-4.
4. АБСШ. Ф 1. – Д. 4. – Л. 2–4.

НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ ДРЕВНЕГО ГРЕКА В «СРАВНИТЕЛЬНЫХ ЖИЗНЕОПИСАНИЯХ» ПЛУТАРХА

Сунцов Д. И. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Л. А. Лихачева, канд. ист. наук, доцент

Проблема нравственности была актуальна с самого зарождения человечества, и на сегодняшний день не теряет своей актуальности. Нравственность – жизненная установка определенного человека, включающая в себя индивидуальные формы поведения в тех или иных ситуациях, ценности, цели, понятия о добре и зле. Так каков же был нравственный облик древних греков, в частности, облик виднейших государственных деятелей, на которых равнялся простой народ? Данный вопрос довольно подробно рассматривает Плутарх в «Сравнительных жизнеописаниях». Основатель Афин Тесей по описанию Плутарха являлся сильным и мудрым правителем. Тесей был великим деятелем, несмотря на то, что являлся незаконнорожденным ребенком, что не одобрялось в Древней Греции. Тесей знаменит военными победами, а также тем, что мудро правил Афинами, учитывая потребности всех граждан [1, с. 5].

Далее стоит отметить такие качества нравственного идеала грека, как скромность и ораторское искусство. Здесь Плутарх ставит в пример Перикла. При своем искусном умении говорить с трибуны, он никогда не ставил себя выше народа. Также его отличала осторожность и продуманность перед началом боя. Это говорит о его таланте полководца. По мнению Плутарха, Перикл собрал в себе очень полезные для лидера качества, которые сослужили для него хорошую службу [2, с. 69].

Следующее качество, которое отмечает Плутарх, это патриотизм и любовь к своей Родине. По его мнению, Тимолеонт собрал в себе эти качества, а также он отличался ненавистью к тирании и пороку. Примечательно то, что он был очень кроток нравом, но блестяще организовывал войско на битву, продумывая при этом тактику до самых мелких деталей [3, с. 107].

Нельзя не сказать о таких важных качествах идеального грека, как справедливость и благородство. К примеру, Кимон помогал беднякам, разрешив им пользоваться всеми общественными благами наравне со всеми, в его доме готовили обед для нуждающихся, а большинство трофеев он пожертвовал бедным и обездоленным людям [4, с. 201].

Таким образом, по мнению Плутарха, древний грек должен обладать следующими качествами: силой, мудростью, быть скромным, но при этом обладать ораторским искусством, быть патриотом своей страны, а также относиться к своим гражданам справедливо и благородно.

Литература

1. Плутарх, Тесей // Плутарх, Сравнительные жизнеописания. – М. : Наука, 1994. – С. 1–84.
2. Плутарх, Перикл // Плутарх, Сравнительные жизнеописания. – М. : Наука, 1994. – С. 65–75.
3. Плутарх, Тимолеонт // Плутарх, Сравнительные жизнеописания. – М. : Наука, 1994. – С. 110–111.
4. Плутарх, Кимон // Плутарх, Сравнительные жизнеописания. – М. : Наука, 1994. – С. 198–204.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тebенькова К. А. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент

Изучение права в условиях модернизации российского образования обусловлено реализацией задач создания правового государства, выработки элементов правовой культуры и воспитания правового сознания. Историко-обществоведческий подход полагает, что существует необходимость установления современного правового порядка, где право выступает основой стабильности гражданского общества [1, с. 3–8].

В настоящий момент существует проблема изучения права в средней общеобразовательной школе, связанная с кадровым составом педагогов. Преподаванием права в школе занимается школьный учитель истории и обществознания, который не достаточно компетентен в сложных вопросах права. Полагаем, что существует необходимость целенаправленной подготовки учителей права на курсах переподготовки либо в рамках модернизации системы педагогического образования. Нужно развивать практику подготовки учителей истории и обществознания с дополнительной специализацией «Право, обществознание, экономика».

Концепция модернизации образования до 2020 г. формулирует заказ средней школе как социальному институту с целью формировать «современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые самостоятельно принимают решения, прогнозируя последствия, способные к сотрудничеству; мобильны и динамичны, конструктивны с развитым чувством ответственности». Поэтому переход школы на предпрофильное и профильное образование поспособствует формированию правовой культуры: обучению праву, правовому поведению и гражданскому воспитанию [2, с. 13–14].

В указанной связи перед современным педагогом стоит задача направить формирование необходимого набора компетенций у своих учащихся, который должен помочь им достичь тех целей, которые ставит перед ними жизнь и образовательная система. Модернизация образования, которая была заложена требованиями ФГОС, нацелена на внедрение новых ориентиров мышления как педагогов, так и учащихся и их родителей.

В преподавании права опираются на факты, близкие ученикам, реализуя принцип связи с жизнью, личным опытом учащихся через расширение, углубление и обогащение правовых знаний, избавление учеников от ошибочных правовых установок.

Компетенции, которые не сумеет приобрести учащийся в средней школе при изучении обществознания, могут затруднить изучение всего блока гуманитарных дисциплин: социологии, философии, политологии, культурологии, права, психологии, а также экономики, целого ряда смежных дисциплин [3, с. 8–12].

Принцип обеспечения межпредметных связей выявляет взаимосвязи между компонентами учебного процесса, выделяемыми по предметному признаку и согласование предметов обусловлено

их содержанием. В процессе реализации межпредметных связей обеспечивается последовательность в формировании мировоззрения и понимания закономерностей развития.

Метапредметные связи, на формирование которых ориентирован новый образовательный стандарт, позволяют создавать целостное мировоззренческое пространство обучаемого. Этим они особенно ценны. Межпредметные связи права и истории реализуются через интегрированные уроки при изучении, например, тем конституционализма: «Россия на современном этапе». Таким образом, учащиеся прослеживают возникновение и развитие государственных институтов и права, согласно программе по истории России и обществознанию [4, с. 8].

Какую бы цель не преследовал современный учитель обществознания в школе: проводить интересные, увлекательные уроки, где во взаимодействия вовлечены все учащиеся; иметь возможность видеть результаты научения своих подопечных в творческой деятельности; или, наконец, добиться успешной сдачи учащимися ЕГЭ по дисциплине – главная его задача остается неизменной. И состоит она в способствовании формированию мыслящего, творческого, критически оценивающего увиденное, услышанное и прочитанное, ученика.

Считаем, что есть и более глобальная задача для учителя это воспитание правовой культуры и правового сознания у учащихся, что является основой формирования гражданина Российской Федерации.

Литература

1. Болотов, В. А. Правовое образование в школе / В. А. Болотов // Право в школе. – 2017. – № 12. – С. 3–8.
2. Зарецкий, И. И. Основные принципы и методы обучения детей праву в современной школе / И. И. Зарецкий // Members. – 2016. – № 10. – С. 13–14.
3. Воеводин, Л. Д. Конституция РФ и правовые отрасли: проблемы соотношения / Л. Д. Воеводин // Вестник МГУ. – Серия 11. Право. – 2016. – № 5. – С. 8–12.

РЕЛИГИОЗНАЯ ТЕМАТИКА В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИЦЫ И. М. КОТОВОЙ

Токарева М. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

Изобразительное искусство Беларуси сегодня насыщено разнообразными творческими идеями, ряды художников постоянно пополняются новыми талантами, которые находят неординарные решения для тех или иных творческих задач. Сокровищницы искусства включают множество творческих работ в жанре пейзажа и портрета, натюрморта и анималистики. И наряду с этими традиционными подходами важное место занимает направление, которое не могло получить развития в советский период, – создание живописных полотен, графических и иных работ на религиозную тематику. В современном белорусском искусстве происходит активное обращение к религиозным сюжетам, в том числе и молодых художников. Сегодня мастера воплощают религиозные мотивы в портретах, пейзажах, иконописи, книжной графике, миниатюрах. Очень востребована собственно иконопись для оснащения вновь строящихся христианских храмов. Спрос на религиозные произведения возрастает также у частных лиц. Однако эти относительно новые пласты произведений религиозной живописи еще не получили достаточного освещения в научной и научно-популярной литературе. Тема заслуживает внимания также и в контексте возможности рассмотрения индивидуальных подходов творца к представлению религиозных сюжетов.

Цель исследования – охарактеризовать религиозный компонент в творчестве Ирины Михайловны Котовой. Известная минская художница, график и живописец Ирина Михайловна Котова родилась в 1976 г. Обучение в Свято-Сергиевском богословском институте в Париже оказало огромное влияние на развитие художественного интереса к религиозной тематике. По словам Ирины Михайловны, ее работы посвящены «библейским темам, в частности, сочинениям, посвященным жизни, смерти и воскресению Христа, и вдохновлены религиозным искусством разных периодов, а также традиционной иконографией» [1].

Рождению и Воскресению Иисуса Христа посвящена серия произведений, которые в 2013 г. были объединены на выставке «От Воплощения к Воскресению». Помимо многочисленных изображений Иисуса Христа на разных этапах его жизни, белорусской художницей были представлены образы ветхозаветных пророков, портреты старцев Паисия Святогорца и Серафима Белгородского, изображения парижских храмов.

Религиозной тематике посвящена серия работ «Путь, который вы выбираете». По словам автора «серия графических композиций, выполненных в 2001 и 2002 гг. – является путь креста Христова как олицетворение пути каждого из нас, свободно выбирая нетленные и творческие ценности в этом мире, чтобы найти свой подлинный образ. Это путь к истинному Свету, к Воскресению, который не может быть достигнут без страдания, не пройдя различные испытания здесь ниже». Все это размышления художницы о ее собственной жизни, которые отражают ее взгляд на вечность в контексте творчества [1].

Отдельно рождению Иисуса Христа была посвящена выставка в Париже – «Крылья Рождества». Вместе с Маргаритой Котовой Ирина Михайловна представила большое количество религиозных произведений [2]. Помимо отображения различных этапов жизни Иисуса Христа, художница изображает апостолов, святых, деятелей церкви, старцев, а также различных библейских персонажей. Большое место в творчестве Ирины Михайловны занимают изображения церквей, костелов, монастырей. Одной из известных работ считается «Вид с Невы на Исаакиевский собор». Особое место в творчестве белорусской художницы занимает книжная иллюстрация. В 2010 г. Ирина Михайловна проиллюстрировала англоязычную версию книги «Беседа преподобного Серафима Саровского с Н. А. Мотовиловым» [1].

Эти и другие работы художницы находятся в Национальном художественном музее Республики Беларусь, в белорусских и французских галереях и частных коллекциях.

Посол Франции в Республике Беларусь Мишель Ренери в своем выступлении (2010 г.) подчеркнул: «Она [Ирина Котова] представляет пейзаж, пытаясь утвердить в нем возможность запечатлеть суть ускользающего момента, которому по определению и по характеру его изменчивости уж никогда более не дано повториться. Это позволяет художнице брать за сюжеты и темы, казалось бы, многократно использованные, помогая увидеть зрителю их совершенно по-новому, словно спрашивая зрителя: «А видели ли Вы тот самый дворец, сад, храм таким образом и в подобном ракурсе?» [2].

Вопросы духовного роста и познания в творчестве всегда были в центре интересов Ирины Михайловны. В своих работах она смело обращается с символами и образами, при этом никогда не позволяя себе отойти от иконографической догмы, бережно относясь к традиционным взглядам церкви и общества на трактовку христианских сюжетов.

Литература

1. Сайт Ирины Михайловны Котовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://artirina.odexpo.com/default.asp?page=9265&sm=&galerie=10423&ng=Dipl%C3%B4me%20acad%C3%A9mique&lg>. – Дата доступа: 19.02.2019.

2. Нацыянальны мастацкі музей Рэспублікі Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.artmuseum.by/ru/vyst/proshedshie-vyistavki/arhiv_2010/progulki-po-parizhu.html. – Дата доступа: 19.02.2019.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ ПРАВА: ЗАДАЧИ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Трефилов А. С. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент

Основной формой учебно-воспитательной работы в области права в современной системе общего образования является урок. Урок – это динамическая, вариативная форма организации учебного процесса, целенаправленного взаимодействия определенного состава учителей и учащихся, имеющая содержание и систематически применяемая для решения задач образования, развития и воспитания.

Урок права – это система организационной, учебно-воспитательной деятельности учителя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учеников, направленная на усвоение главных дидактических единиц правового модуля федерального государственного образовательного стандарта, знаний и формирование умений пользоваться полученными правовыми знаниями в практической деятельности.

Урок по праву условно можно рассматривать как интегрированное взаимодействие пяти компонентов [1, с. 37–39]:

1. Учитель права: знание юриспруденции, основных тенденций современного обучения праву, эрудиция; педагогическое и методическое мастерство (умение донести сложный юридический материал; умение создать благоприятный психологический климат и мотивацию к обучению; чувство юмора); речь (ее темп, дикция, интенсивность, образность и эмоциональность, а также юридическая грамотность); стиль взаимодействия с учениками (авторитарный, демократический или либеральный); внешний вид.

2. Учащиеся: активность и самостоятельность в освоении юридического материала; уровень учебных умений и навыков, ценностей; навыки сотрудничества и работы в коллективе; степень дисциплинированности и организованности.

3. Содержание учебного курса: научность юридической информации, ее достоверность; доступность материала, его ориентированность на определенного адресата; актуальность изучаемых правовых понятий и их связь с реальной жизнью; наличие новизны в изучаемой правовой проблеме; оптимальность объема предложенной юридической информации.

4. Используемые методы, приемы, средства обучения.

5. Цель урока: степень конкретности, четкости, лаконичности поставленных целей (цели должны быть достижимы); степень обучающего, воспитательного и развивающего воздействия занятия на школьников или студентов.

Правовое обучение может проходить на уроках как классического типа (вводный урок, тренировочный урок, контрольный урок, урок закрепления умений и навыков, урок самостоятельной работы, практическая или лабораторная работа, комбинированный или смешанный урок, повторительно-обобщающий урок и т. д.), так и нетрадиционного типа («правовой турнир», правовой диспут, дебаты, зачет, спектакль, конференция, деловая или ролевая игра, урок взаимообучения, «аукцион» правовых знаний, урок-путешествие, «судебное разбирательство» и т. д.) [2, с. 32–35].

Современный урок по праву классического типа состоит из следующих этапов [3, с. 27–37.]: 1) организационный момент, направленный на формирование у учащихся внешней и внутренней (психологической) готовности к уроку; 2) проверка домашнего задания; 3) проверка знаний, необходимых для изучения новой темы; 4) постановка цели занятия; 5) передача учителем новой информации, ее восприятие и осмысление учениками; 6) усвоение учениками новой информации путем ее воспроизведения и выполнения упражнений по образцу; 7) творческое применение новых знаний путем решения проблемных задач; 8) обобщение изучаемого на уроке и введение полученной информации в систему ранее усвоенных знаний; 9) контроль за результатами учебной деятельности, осуществляемый учителем и учащимися, оценка знаний; 10) домашнее задание к следующему уроку; 11) подведение итогов урока.

Полагаем, что учитель права – один из важных субъектов обучающего процесса, от которого зависит, насколько грамотно и верно будет организовано правовое обучение и воспитание. Значит, стремление каждого родителя найти своему ребенку хорошего учителя не случайно, ведь именно он порой оказывает заметное влияние на судьбу человека, хотя плоды его стараний заметны не сразу.

Литература

1. Певцова, Е. А. Теория и методика обучения праву / Е. А. Певцова. – М. : ВЛАДОС. – 2016. – С. 37–39.
2. Алексеев, А. А. Традиционные и инновационные технологии преподавания права / А. А. Алексеев // Юриспруденция. – 2016. – № 1. – С. 32–35.
3. Мандель, Б. Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение / Б. Р. Мандель // Образовательные технологии. – 2015. – № 2. – С. 27–37.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА В ИСТОРИИ

Фролов И. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – И. А. Кабирова, канд. ист. наук, доцент

Современные философы говорят: «Война – естественное человеческое состояние». Война существует столько же, сколько и человек. Война своеобразный импульс, толчок к технологическому развитию человека. В XXI в. военные теоретики открыто заявляют о появлении новых форм и видов войн, выделяя психологическую войну.

Психологическая война в широком смысле – это целенаправленное и планомерное использование политическими оппонентами психологических и других средств (пропагандистских, дипломатических, военных, экономических, политических и т. д.) для прямого или косвенного воздействия на мнения, настроения, чувства и, в итоге, на поведение противника с целью заставить его действовать в удобных им направлениях [1, с. 450].

Изначально психологической войны не существовало. Она проявлялась как способ дополнительного воздействия на войска противника, как единичный акт или как психическая атака [2, с. 616]. Целью любой психической атаки, а в будущем и войны является внушение и убеждение противника, в его слабости перед своим врагом, чтобы в результате вызвать неуверенность, которая подорвет боевой дух и в свою очередь перерастет в отвращение к боевым действиям [3, с. 117].

В древности на войне пытались запугать противника своей боевой мощью (зачастую мнимой). Так, перед походом в Грецию в 480 г. до н.э. персидский царь Ксеркс I распространял слухи о многочисленности своего войска, заявляя, что «если все персидские воины выстрелят из луков, то стрелы затмят солнце». Он даже отпустил к своим пойманного греческого лазутчика, предварительно продемонстрировав ему многочисленность персидского войска [4, с. 37]. Этот метод в наше время можно назвать дезинформацией, широко применяемой в наше время. Одной из известнейших дезинформационных операций Второй мировой войны была операция «Fortitude» (Стойкость) которая подразумевала создание двух ненастоящих танковых армий, нацеленных на Норвегию, для отвлечения немецкого командования от планируемой высадки в Нормандии в 1944 г. [5, с. 6].

Иногда для начала психологического давления на противника достаточно было лишь показать превосходящие силы войска или же сделать так, что бы враг думал о превосходстве сил

противника. Так в средневековой битве на реке Калке в 1223 г. татаро-монгольское войско использовало свою известную тактику «визуального окружения», когда монгольские всадники строились в таком порядке, что бы создать у противника ощущение окружения и иллюзию численного превосходства [6, с. 40]. Идея такого метода запугивания противника нашла свое продолжение во время Первой мировой войны. 20 августа 1914 г. во время Восточно-Прусской операции кайзеровские войска начали наступление на позиции русских в сомкнутом строю, под барабанный бой и оружейный обстрел, когда один немецкий солдат падал замертво, а на его место вставал новый [7, с. 480]. Хотя эта атака оказалась безуспешной, но она нашла дальнейшее применение во время Корейской войны, где уже была эффективна против войск Южной Кореи и ее союзников (1950–1953 гг.) [8, с. 138].

Стоит отметить еще один исторический пример психологической атаки, когда в 907 г. во время штурма Царьграда князь Олег повелел поставить свои ладьи на колеса и в таком виде двинуть их на город. Увидев необычную осадную технику, византийцы тут же предложили Олегу дань и перемирие [9, с. 23]. Такой подход тоже нашел продолжение во время обороны Одессы. Город окружили румынские части немецкой армии, защитникам не хватало бронетехники. В Одессе тракторы стали обшивать стальными пластинами и устанавливали ручные пулеметы. И ночью 20 сентября 1941 г., бронетракторы, включив фары и сирены, начали стремительную атаку на румынские позиции. Противник, думая, что подвергся полноценной бронетанковой атаке, спешно покинул свои позиции, бросая оружие. После этой атаки бронетракторы получили название «НИ-1», что означало «на испуг» [10, с. 221].

Проследив за историей возникновения и развития психологической войны можно сказать, что фундамент и ее основа были заложены в древнем мире во время появления первых цивилизаций.

Литература

1. Ольшанский, Д. В. Основы политической психологии / Д. В. Ольшанский. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.
2. Советская военная энциклопедия. — М.: Воениздат, 1976-1980. – Том 6. Объекты – Радиокомпас. – М. : Воениздат, 1976. – 671 с.
3. Крысько, В. Г. Секреты психологической войны / В. Г. Крысько. – Минск : Психология, 1999. – 181 с.
4. Арский, Ф. Н. Перикл / Ф. Н. Арский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
5. Харрис, Т. Шпион, который спас день / Д.-Ричмонд, Суррей, Англия: Государственный архив, 2000.
6. Греков, И. Б. Мир истории. Русские земли в XIII–XV веках / И. Б. Греков, Ф. Ф. Шамагонов. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 334 с.
7. Лиддел Гарт Б. 1914 Правда о Первой мировой / Лиддел Гарт Б. – М. : Эксмо, 2009. – 480 с.
8. Справочник по коммунистической армии Китая. – Армейский памфлет. – Вашингтон, округ Колумбия: Министерство обороны США, 1952. – Вып. 30–51.
9. Нестор. Повесть временных лет. Перевод с древнерусского Д. С. Лихачева, О. В. Творогова. – СПб. : Вита Нова, 2012. – 513 с.
10. Крылов, Н. И. Не померкнет никогда / Н. И. Крылов. – М. : «Воениздат», 1984. – 558 с.

КОПИРОВАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ В КРАЕВЕДЧЕСКИХ МУЗЕЯХ ГОМЕЛЬЩИНЫ

Хаданович Д. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Г. Яценко, канд. ист. наук, доцент

В Беларуси краеведческий тип музея является одним из наиболее распространенных музейных учреждений. Он выступает как центр культурной жизни своей округи, его экспозиции позволяют посетителям ознакомиться именно с теми достопримечательностями, которые в большей степени отражают особенности историко-культурного развития населенного пункта и прилегающей территории. Основное содержание фондов краеведческих музеев Беларуси – это те предметы, которые связаны с историей конкретного региона. В краеведческих музеях часто представлены такие экспонаты, как археологические находки, ремесленные изделия, произведения изобразительного искусства, рукописные и опубликованные документы, фиксирующие исторические события, происходившие в этой местности, предметы быта, мемориальные вещи, связанные с жизнью знаменитых земляков.

Копии музейных материалов имеют большое значение, так как коллекции зачастую нуждаются в дополнении тематических подборок оригинальных экспонатов. Это связано с необходимостью восполнить белые пятна локальной истории и раскрыть те или иные события, процессы или жизнь и достижения выдающихся людей края.

Задачей данного исследования является характеристика копий в краеведческих музеях Гомельщины. В качестве источников привлекались материалы из экспозиций музеев и фотоизображения, размещенные на сайтах таких учреждений, а также на сайте «Музеи Беларуси с Белкарт» и данные Государственного каталога Музейного фонда Беларуси [1], [2], [3].

Копии могут заменять оригиналы произведений живописи, скульптуры, фотографии, важные исторические договоры, отдельные вещи бытового назначения и пр. Иногда копии – это целые ряды музейных предметов, объединенные одной темой или эпохой, или определенным историческим событием. Например, война 1812 г. затронула разные территории Беларуси, в краеведческих музеях Беларуси встречаются копии портретов некоторых генералов (М. Барклай де Толли, П. Багратиона).

Обратимся к копиям оригинальных вещей, которые хранятся в краеведческих музеях Гомельщины. В филиале Мозырского объединенного краеведческого музея «Исторический центр «Мозырский замок» имеются портретные копии тех, кто оставил заметный след в истории, Януша Радзивилла, Богдана Хмельницкого, Стефана Батория (автор оригинала Мартин Кобер), а также здесь можно увидеть копии герба Мозыря и герба Погоня [3].

В Речицком краеведческом музее к празднованию 800-летнего юбилея Речицы в 2013 г. был установлен макет Речицкого замка, дающий яркое представление о городе в XVII в. Автором макета стал речицкий художник Е. Шетихин, который воссоздал замок по рисункам города, выполненным в прошлом роттердамским живописцем Авраамом фон Вестерфельдом. Макеты отдельных архитектурных объектов и панорамы являются очень распространенными видами копий, они встречаются во многих краеведческих музеях, особенно применительно к древним периодам в истории городов [1].

В Хойникском краеведческом музее имеется воссозданная по аналогам прошлого мебель, некоторые предметы домашнего обихода.

Иногда уместна демонстрация копий на временных выставках. В Калинковичском краеведческом музее проходила выставка (2018 г.), посвященная семье императора Николая II. В основу выставки положены копии подлинных фотоматериалов и документов, писем Николая II и Александры Федоровны, их дневников, воспоминаний современников. На выставке посетители могли ознакомиться с копиями портретов Николая II и Александры Федоровны (автор портретов Эрнест Липгарт, 1900 г.) [1].

Вместе с тем музеи краеведческого профиля на Гомельщине по многим тематическим направлениям представляют оригинальные предметы. Например, Полесье богато аутентичными вещами, характеризующими традиционную культуру белорусов, этнографические материалы очень разноплановые и многочисленные, поэтому не требуют копирования.

Таким образом, краеведческие музеи Гомельщины, кроме различных оригинальных свидетельств прошлого, располагают актуальными копиями, макетами и др. материалами, которые эффективно применяются для воссоздания целостной хронологической ленты в истории края и расширения представления посетителей об историко-культурном наследии региона.

Литература

1. Музеи Беларуси вместе с Белкарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://museums.by/o-proekte/>. – Дата доступа: 15.02.2019.
2. Государственный каталог Музейного фонда Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ineak.by/catalogue/view-254>. – Дата доступа: 17.02.2019.
3. Мозырский объединенный краеведческий музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mozyr.museum.by>. – Дата доступа: 18.02.2019.

ПРЕДПОСЫЛКИ ЛИКВИДАЦИИ ЗАПОРОЖСКОЙ СЕЧИ

Цуна А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Телепень, канд. ист. наук, доцент

Последняя треть XVIII в. для Российской империи ознаменовалась крупными внешнеполитическими успехами. Русско-турецкая война 1768–1774 гг. обеспечивала усиление влияния России на Кавказе и в прилегающих районах. По итогам Кючук-Кайнарджийского мирного договора Россия приобрела стратегически выгодные территории причерноморского лимана между Южным Бугом и Днепром, ряд крепостей на Керченском проливе. Также Крымское ханство переходило из протектората Османской империи в протекторат Российской империи, с наложением на первую огромной контрибуции в 4,5 млн рублей [1].

Успехи во внешней политике позволили властям империи и лично императрице Екатерине II обратить внимание на некоторые вопросы внутренней политики на юге страны. В частности, это был давно назревший вопрос о политико-правовом статусе Запорожской Сечи. Отношения запорожской казачьей общины с имперскими властями были сложными, извечным стремлением запорожской казачьей старшины была максимальная автономия и невмешательство государственной администрации во внутренние дела Сечи. С другой стороны, старшина требовала от русских властей материальной и военной поддержки в борьбе с Польшей, Османской империей

и ее вассалами. Однако ввиду активного участия запорожцев в охране рубежей Русского государства, постоянного присутствия казаков в военных кампаниях русской армии в качестве иррегулярных войск правительство зачастую шло на компромиссы и частично удовлетворяло все более увеличивающиеся запросы казачьей старшины. В результате территориальных приобретений России в русско-турецкой войне, нейтрализации опасности со стороны Крымского ханства, а также удручающего положения Речи Посполитой область расселения запорожских казаков превращалась из пограничной во внутреннюю. Следовательно, в силу естественных причин Запорожское войско переставало нести одну из своих основных функций – пограничную.

В мае 1775 г. императрица Екатерина II решила положить конец системе власти, сложившейся в пределах Запорожской Сечи. Реализация предприятия была возложена на генерала П. А. Текели, выступив в поход из крепости святой Елизаветы, уже к концу мая – началу июня он занял все стратегически значимые пункты Запорожского войска. 5 июня 1775 г. генерал Текели предъявил кошевому атаману Петру Калнышевскому ультиматум и дал 2 часа на размышление [2, с. 249–250]. Благодаря позиции старшины и духовенства кровопролития удалось избежать. Были конфискованы войсковая казна и архив, а так же ликвидированы фортификационные укрепления [3, с. 70–71]; [4, с. 22–27]. Окончательную судьбу Запорожского войска решил манифест императрицы от 3 августа 1775 г. «Об уничтожении Запорожской Сечи и о причислении оной к Новороссийской губернии» [5]. Согласно манифесту земли войска вошли в состав Азовской и Новороссийской губерний [6, с. 192]. Средства войсковой казны, которые составили порядка 120 000 рублей, были направлены в ссудный городской капитал для развития новороссийских поселенцев [7]. Следует отметить, что факт ликвидации Запорожской Сечи не повлек со стороны правительства массовых репрессий, были изолированы только лишь самые оппозиционно настроенные к правительству казачьи лидеры. В исторической науке сложились разные точки зрения на ликвидацию Запорожской Сечи. Некоторыми украинскими исследователями разгром сечи рассматривается как выражение русской имперской политики, направленной на подавление украинского национального самосознания и исконно демократических форм организации казачьего бытия. Однако ликвидацию Запорожской Сечи стоит рассматривать в контексте общегосударственной политики взаимоотношения власти и казачества. Само существование подобного рода автономии в условиях сложившегося абсолютизма второй половины XVIII в. было явным анахронизмом. Ранее аналогичных запорожским прав и привилегий были лишены донские и яицкие казаки, и причиной тому послужило расширение южных границ государства, вследствие чего роль казаков в охране государственных рубежей существенно сократилась [4, с. 23–24]. Подобное урезание прав и привилегий спровоцировало Пугачевский бунт 1773–1775 гг. Попытка избежать аналогичного выступления в пределах Запорожской Сечи и стало причиной столь поспешных действий Екатерины II. Закономерность ее решения подтверждается фактом того, что в истории России к тому времени уже были прецеденты, когда Запорожье становилось источником смут и беспорядков [8], [9].

Литература

1. ПСЗ. Т. XIX № 14164.
2. Потто, В. А. Кавказская война. От древнейших времен до Ермолова / В. А. Потто. – М. : Центрполиграф, 2006. – В 5 т. – Т. I. – 1089 с.
3. Щербина, Ф. А. История кубанского казачьего войска / Ф. А. Щербина. – М. : Вече, 2013. – 592 с.
4. Щербина, Ф. А. Кубанское казачество и его атаманы / Ф. А. Щербина, Е. Д. Фелицин. – М. : Вече, 2007. – 320 с.
5. ПСЗ. Т. XXII. – № 14354.
6. Попко, И. Д. Черноморские казаки / И. Д. Попко, П. П. Короленко. – М. : Вече, 2009. – 448 с.
7. ПСЗ. Т. XX. – № 1460.
8. ПСЗ. Т. IV. – № 2233.
9. ПСЗ. Т. I. – № 236.

ТРАДИЦИОННЫЙ БЕЛОРУССКИЙ ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ В ТРУДАХ ЭТНОГРАФОВ XIX – начала XX в.

Чекан Н. И. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Н. В. Корникова, ст. преподаватель

Тема исследования является актуальной, т.к. изучение традиционной материальной культуры белорусов имеет большое значение для популяризации отечественной культуры и этнокультурного просвещения населения.

Цель работы – характеристика традиционного женского костюма в трудах этнографов XIX – начала XX вв. Источниками для написания работы послужили труды этнографов XIX – начала XX вв. [1], [2]. Сербов И. А. – это историк, этнограф, археолог XIX–начала XX вв., который внес весомый вклад в развитие отечественной этнографической науки. Он является автором труда «Беларусы-сакуны», в котором подробно освещаются различные аспекты традиционной культуры белорусов, в т.ч. костюм как часть материальной культуры [3, с. 16–18].

Никифоровский Н. Я. – знаменитый отечественный этнограф, фольклорист, краевед, подробно описавший традиционную материальную культуру белорусского народа. Один

из интереснейших трудов, который включает его научное наследие – это «Очерки простонародного житья-бытья в Витебской Белоруссии и описание предметов обиходности».

В трудах И. А. Сербова и Н. Я. Никифоровского отмечается, что у полешуков была весьма простая и практичная одежда [1, с. 18]. Верхней одеждой женского костюма служила насовь. Насовь была двух типов – с низким воротником и высоким, который откладывался. Она изготавливалась из холщовой ткани и была белого цвета, а также ее носили дети [3, с. 112]. Под основной одеждой у женщины находилась сорочка, которая была немного длиннее мужской, ее длина достигала колен. У женской сорочки были длинные рукава и полики [1, с. 19].

В трудах Н. Я. Никифоровского отмечается, что женская сорочка изготавливается из грубого, но ровного сукна, а также сорочки бывали разных видов. Существовала сорочка, которая собиралась на шее при помощи шнурка, в некотором роде она напоминала мужскую, имела широкий длинный рукав; второй вид – «обшивная», она плотно прилегала к шее несколькими слоями, а рукав имел суженный и он застегивался на маленькую пуговицу; а третий вид – «матузная», ее отличие в том, что она не имеет воротникового разреза и является самой длинной [2, с. 115]. Сорочки носили все без исключения. Длина детской рубашки для девочек достигала пяток, так как девочки до определенного возраста не носили юбок. И еще атрибутом детской женской сорочки являлся пояс, который повязывался поверх живота. Составной частью женского гардероба была короткая нарядная «сподница» (юбка) белого цвета, которая носилась на поясице [1, с. 21]. Костюм на смену был далеко не у каждой женщины, а юбки были белыми, а вот во избежание испачкать наряд, наверх одевали еще одну юбку из грубого сукна различных контрастных оттенков [2, с. 116]. Зимой и по праздникам девушки и женщины носили короткие суконные «андарки» (приталенные кофты). Поверх андарка надевался фартук, который состоял из двух пол, и, конечно, его украшали вышивкой, которая располагалась внизу фартука. Верхней одеждой женщины, а также мужчины являлись белые суконные жилеты. Незамужние девушки по праздникам носили очень красивые нарядные безрукавки [1, с. 21].

Нагрудники изготавливались из толстого грубого сукна, которое сверху было подбито толстым слоем шерсти или ваты, а иногда вместо подкладки использовался кусок толстой грубой шкуры. Составные части нагрудника: низкий воротник, застегивающийся сзади пуговицей или крючком, тесемки для продевания обеих рук и более длинных тесемок, которые завязывались на спине [2, с. 109]. На ноги одевали лозовые и липовые лапти. В традиционном костюме применяли оборы. Такой элемент одежды у женщин были черного цвета в сплетенном, а также сотканном видах [1, с. 22]. Головной убор в жизни женщины играл очень важную роль. Для того чтобы надеть головной убор, девушка завивала волосы на макушке головы в «бечейку» [1, с. 23]. Поверх ее надевался специально связанный из ниток чепец, на который повязывали наметку. Надевать наметку нужно было следующим способом: одним концом обхватывался подбородок, а другой конец спускался по спине ниже поясицы. Незамужние девушки носили «хустку» (косынку) – ширинку, которую повязывали только на заплетенные волосы [1, с. 25].

Ранее упоминалось, что у белорусов была простая одежда, однако она тоже была сделана со вкусом и практичностью. Любимыми цветами белорусок были: желтый, красный, белый и черный [1, с. 27].

Таким образом, можно говорить о своеобразии и уникальности женского белорусского традиционного костюма, который стал объектом исследования этнографов XIX – начала XX вв.

Литература

1. Сербов, И. А. Белорусы-сакуны / И. А. Сербов. – М.: Типография Императорской Академии Наук, 1915. – 180 с.
2. Никифоровский, Н. Я. Очерки простонародного житья-бытья в Витебской Белоруссии и описание предметов обиходности / Н. Я. Никифоровский. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 684 с.
3. Бондарчик, В. К. История белорусской советской этнографии / В. К. Бондарчик, Минск: Наука и техника, 1972. – 168 с.

ДА ПЫТАННЯ АБ АРХЕАЛАГІЧНЫМ ВЫВУЧЭННІ ПМНІКАЎ ПАСЯЛЕНЧАГА ТЫПУ ЭПОХІ СЯРЭДНЯВЕЧЧА НА ТЭРЫТОРЫІ ПРАВАБЯРЭЖЖА БЕЛАРУСКАГА ПАНЯМОННЯ Ў ДАРЭВАЛЮЦЫЙНЫ ЧАС

Шаўковіч А. С. (ДНУ «Інстытут гісторыі НАНБ», Мінск)

Навуковы кіраўнік – А. В. Вайцяховіч, канд. гіст. навук

Пачаткам археалагічнага вывучэння правабярэжжа пасяленняў Беларускага Панямоння можна лічыць сяр. XIX ст. У 1846 г., падчас выправы М. Балінскага, было ўпершыню знойдзена і апісана гарадзішча ў в. Крэва, побач з якім ён зафіксаваў 4 вялікіх кургана. Ім былі апісаны гарадзішчы ў Гальшанах, Свіры, Радуні і Лоску [1]. Спецыяльную работу, прысвечаную гарадзішчам і курганам Ашмянскага павета, падрыхтаваў Р.С. Зенькевіч «О Kurhanach i Grodziskach Powiatu Oszmiańskiego» (1848 г.). У ёй апісваецца знешні выгляд помнікаў, ажыццяўлены абмеры і прыведзены мясцовыя назвы і легенды [2].

Лагойскі граф Тышкевіч Канстанцін Піевіч у 1856 г. падчас этнаграфічнага падарожжа ў даліне р. Віліі, вымярыў і апісаў гарадзішча ў в. Ігнацова. Ён выказаў думку, што гэта быў старажытны «ахвярнік» [3, с. 187].

Самай значнай падзеяй у археалогіі краю сталася адкрыццё ў 1856 г. Віленскага музея старажытнасцей і стварэнне пры ім археалагічнай камісіі. Галоўнай мэтай камісіі была арганізацыя правядзення археалагічных даследаванняў помнікаў Паўночна-Заходняга краю. Членам Віленскай археалагічнай камісіі, захавальнікам Віленскага музея старажытнасцей з'яўляўся Адам Кіркор, які быў актыўным палявым даследчыкам, праводзіўшым разведкі на гарадзішчах у Свіры, Гальшанах, Крэве, Лоску, Радуні, Берштах, Касцяневе, Карабах, Мантацішках, Шчапановічах. Вынікі яго даследаванняў былі прадстаўлены ў працах «Wycieczka archeologiczna po guberni Wileńskiéj» [4], «Этнографический взгляд на Виленскую губернию» [5] і «Первобытные племена Литовского Полесья» [6, с. 183–192].

Этнограф, фалькларыст і археолаг Міхаіл Федароўскі займаўся археалагічнымі раскопкамі старажытных паселішчаў у Гродзенскім, Вілейскім і Лідскім паветах. Матэрыялы і вынікі гэтых работ па большасці не апублікаваны і захоўваюцца зараз у зборах Дзяржаўнага археалагічнага музея ў Варшаве [7].

Вялікую ролю адыгралі маштабныя даследаванні, якія папярэднічалі IX археалагічнаму з'езду 1893 г. у Вільні. Асаблівай увагі ў гэты час заслугоўваюць даследаванні Ф. В. Пакроўскага, які даследаваў гарадзішчы ў Павіліі і Беларуска-Літоўскім памежжы. Галоўным яго дасягненнем было стварэнне і публікацыя археалагічных мап Віленскай і Гродзенскай губерняў [2], дзе была абагульненая ўся сабраная ім інфармацыя аб усіх археалагічных помніках рэгіёна.

У гэты ж час з матэрыяламі Панямоння працуе А. А. Спіцын. Ён правёў вялікую працу па апрацоўцы і сінтэзаванню археалагічнай інфармацыі рэгіёна, зрабіў агляд помнікаў археалогіі Гродзенскай і Віленскай губерняў у працы «Обозрение некоторых губерний и областей России в археологическом отношении», дзе таксама разглядаў вынікі баданняў на гарадзішчах Ф. В. Пакроўскага [8, с. 301]. На працягу XIX–пач. XX стст. археалагічнае вывучэнне сярэднявечных пасяленняў правабярэжжа Беларускага Панямоння адбывалася дастаткова слаба, на розным навуковым узроўні. З сяр. XIX ст. па 1856 г. помнікі рэгіёна апісваліся і вымяраліся. З 1856 па 1899 г. ужо праводзіцца першыя раскопкі, разведкі, збіраюцца знаходкі, пачынаецца сапраўднае метадычнае вывучэнне старажытнасцяў рэгіёна і навуковае абагульненне вынікаў даследаванняў.

Такім чынам, дарэвалюцыйны перыяд вывучэння старажытных пасяленняў Беларускага правабярэжжа Немана можна назваць падмурковым, перыядам накаплення ведаў, здабычы, апрацоўкі матэрыялаў і першых фундаментальных высноваў.

Літаратура

1. Balinski, M. Starożytna Polska / M. Balinski, T. Lipiński // S. Orgelbrand Księgarza przy ulicy Miodowej Nr. 496. – Warszawa, 1846. – Т. 3. – с. 218–395.
2. Зверуго, Я. Г. Верхнее Понеманье в IX–XIII вв. / Я. Г. Зверуго. – Минск: Наука и техника, 1989. – 208 с.
3. Тышкевіч, К. П. Вілія і яе берагі / К. П. Тышкевіч; уклад., прадм. пер. пол. тэкстаў, камент. У. Васілевіча. – М. : Беларуская навука, 2018. – 636 с.
4. Kirkor, A. Wycieczka archeologiczna po guberni Wileńskiéj / A. Kirkor // Biblioteka Cyfrowa [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://bc.wbp.lublin.pl/dlibra/docmetadata?id=3683&from=publication>. – Дата доступу: 23.01.2018.
5. Киркор, А. Этнографический взгляд на Виленскую губернию / А. Киркор // Этнографический сб. – СПб., 1853. – Вып. 3. – С. 115–276.
6. Киркор, А. К. Первобытные племена Литовского Полесья / А. К. Киркор // Живописная Россия. – СПб., 1882. – Т. 3. – С. 3–10.
7. Федароўскі, Міхаіл // Спадчына [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: http://spadchyna.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1240:-federowski- & catid = 36: 2009-10-27-12-02-55 & Itemid = 467. Дата доступу: 23.01.2018.
8. Спицын, А. А. Обзорение некоторых губерний и областей России в археологическом отношении / А. А. Спицын // ЗРАО. – СПб., 1899. – Т. 11, вып. 1–2. – С. 301.

УЧАСТИЕ БЕЛОРУСОВ НА 57-Й БИЕННАЛЕ В ВЕНЕЦИИ С АРТ-ПРОЕКТОМ «СТОЛ»

Шпакова А. Е. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Н. В. Корникова, ст. преподаватель

Биеннале – это выставка или фестиваль, проводимый раз в два года. Итальянское слово *biennale* как раз и означает «двухгодичный». Венецианская биеннале является в настоящее время наиболее авторитетным форумом мирового современного искусства. Предназначение этой масштабной выставки – представить наиболее значительные явления в современном искусстве разных стран. Во многом динамика развития искусства нашего времени определяется двухгодичным ритмом венецианских экспозиций. Предлагаемая для каждой из биеннале специальная тема должна отразить проблематику актуальной ситуации в современном искусстве [1].

Цель работы – характеристика участия белорусов на 57-й биеннале в Венеции с арт-проектом «Стол». Материалы, отображающие различные аспекты, связанные с презентацией белорусскими авторами арт-проекта «Стол» представлены на официальном сайте Венецианского фестиваля, а также официальных сайтах отечественных периодических изданий.

Беларусь на Венецианской биеннале до 2017 г. была представлена трижды: в 2005, 2011 и 2015 гг. Первое появление Беларуси на таком глобальном форуме было представлено только в 2005 г., за это нужно отдать должное нашим художникам и архитекторам, которые взяли всю инициативу на себя. В 2005 г. не создавалась специальная комиссия для подготовки и выбора делегации, представляющей Беларусь [2]. 57-я Венецианская биеннале – один из наиболее известных мировых художественных форумов, посвященных современному искусству – проходила с 13 мая по 26 ноября 2017 г. В 2017 г. на суд международного жюри и многочисленных зрителей со всех уголков планеты Беларусь представляет проект «Стол». Соавторами куратора проекта и его идейного вдохновителя Романа Заслонова стал продюсер Виктор Лобкович и режиссер Сергей Талыбов [2].

Важнейшей фигурой в жизни современного белорусского искусства является Роман Заслонов, который представил свой авторский проект «Стол» на Венецианской биеннале. Роман Заслонов родился 27 августа 1962 г. в Минске. В 1985 г. окончил Белорусский государственный театрально-художественный институт. Стажировался у народного художника Михаила Савицкого в творческих мастерских Академии художеств СССР. С 1990 г. становится членом Белорусского союза художников. С 1997 г. проживает во Франции [3].

«Стол» представляет собой 32-минутное видео из более чем двух десятков мини-сцен, непрерывно сменяющих друг друга на фоне главного и неизменного объекта – ровной поверхности стола. Таким образом, стол становится не просто «сценой», на которой разворачиваются драматические, комические и философские сюжеты, но и главным свидетелем и даже действующим лицом каждого из них. Зрителю предлагается не просто наблюдать за происходящим со стороны, но буквально оказаться за одним столом с героями видео-арта.

Участию проекта «Стол» в Венецианской биеннале предшествовал конкурс на создание кураторской концепции павильона, на который было подано 18 заявок. Решением жюри для участия в форуме была выбрана именно концепция Романа Заслонова [3].

2017 г. стал четвертым опытом участия представителей белорусского современного искусства в Венецианской биеннале. Организатором национального павильона выступило Министерство культуры, Национальный центр современных искусств при поддержке Министерства иностранных дел и посольства Беларуси в Италии. Спонсорскую помощь оказало республиканское унитарное предприятие экспортно-импортного страхования «Белэксимгарант» [2].

Таким образом, проект «Стол» был успешно принят посетителями белорусского павильона в Венеции, и всячески способствовал популяризации отечественной культуры среди посетителей форума искусств.

Литература

1. Официальный сайт Венецианского биеннале современных искусств [Электронный ресурс] / Венецианское биеннале современных искусств. – URL: <https://www.labiennale.org/en>. – Дата доступа: 24.02.2019.
2. Белорусский новостной портал TUT.BY [Электронный ресурс] / Беларусь на «олимпиаде современного искусства» в Венеции. – URL: <https://news.tut.by/culture/532826.html>. – Дата доступа: 24.02.2019.
3. Белорусское телеграфное агентство [Электронный ресурс] / Беларусь на 57-й Венецианской биеннале представлена арт-проектом «Стол» – URL: <https://www.belta.by/culture/view/belarus-na-57-j-venetsianskoj-biennale-predstavlena-art-proektom-stol-246791-2017/>. – Дата доступа: 24.02.2019.

ДИНАСТИЧЕСКАЯ БОРЬБА В БЕЙЛИКЕ КАРАСИ В 1340-е гг. И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Шпет М. М. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. М. Кротов, канд. ист. наук, доцент

В 1340-е г. практически все государства Восточного Средиземноморья были вовлечены в военные конфликты различного рода. Охватившая Византийскую империю гражданская война, начавшаяся в 1341 г., завершилась лишь в 1347 г. победой Иоанна Кантакузина и его сторонников [1, с. 145]. Недовольные невыполнением условий торговых договоров, а также увеличением количества морских и сухопутных рейдов, латинские государства Восточного Средиземноморья

(Венецианская Республика, Кипрское королевство, Орден св. Иоанна Иерусалимского) под руководством авиньонского папы римского Климента VI (1342–1352 гг.) объявили о создании новой Священной лиги против западно-малоазийских бейликов, основная опасность от которых исходила от эмирата Айдын [2, с. 186]. Стоит отметить, что в течение всего периода гражданской войны в Византии войска Умур-бея Айдыноглу, принимавшие участие в конфликте на стороне Иоанна Кантакузина, постоянно совершали грабительские рейды по территории Византийской империи, имея от них огромный доход [3, с. 16].

Как мы видим, в военные действия были вовлечены практически все силы в регионе Восточного Средиземноморья. Таким образом, ни одна из сторон не смогла предотвратить опасность, исходящую от османского бейлика на Востоке. Наиболее страшные последствия для всех сторон приняла начавшаяся во второй половине 1340-х г. борьба между Османским бейликом и бейликом Караси. Еще при жизни бея Аджлана (1342–1348 гг.) его младший сын Турсун-бей находился на османской службе. После смерти Аджлана место на троне занял его старший сын, после чего влиятельные лица бейлика (аяны) обратились к Турсун-бею с предложением вернуться в Караси и стать правителем бейлика [4, с. 165]. Приняв предложение, Турсун-бей пообещал передать часть своих земель османскому султану Орхану за помощь при изгнании своего брата. В 1349 г. при приближении османского войска к Балыкесиру бей Караси бежал в Пергам (Бергаму). Преследовавшие его османы осадили город, но при осаде Турсун-бей получил серьезное ранение и вскоре скончался [5, с. 45]. Несмотря на это, османы продолжили осаду города, и вскоре им удалось его захватить. Бей Караси был отправлен в Прусу (Бурсу), где через два года умер от чумы [4, с. 166]. Султан Орхан передал бейлик Караси в управление своему сыну Сулейман-паше, а в завоеванном бейлике стали читать хутбу и чеканить монету с именем османского султана [5, с. 45]. Османскому бейлику отошла территория бывшей византийской провинции Мизия от Пергама (Бергама) на юге до Геллеспонта (Гелиболу) на севере, что позволило османам получить выход к Мраморному морю. Однако нумизматические находки дают основания предполагать, что около 1360 г. часть бейлика Караси все еще управлялась независимым представителем династии Карасиогулларов [6, с. 46].

Таким образом, последствия династической борьбы в бейлике Караси имели ужасающие последствия, в первую очередь, для остальных западно-малоазийских бейликов и Византии, латинских государств Восточного Средиземноморья, а также для Балканских стран. Вмешательство османов в династическую борьбу в бейлике Караси привело к тому, что большая, и наиболее значимая его часть, с геополитической точки зрения, напрямую вошла в состав Османского бейлика. Бейлик Караси стал плацдармом для османского вторжения в Европу. Особенно укрепил их положение союз с генуэзцами, заключенный в 1351–1352 гг. в разгар войны Третьей венециано-генуэзской войны 1350–1355 гг. между Генуэской республикой и союзной коалицией в составе Венеции, Арагонского королевства, Афинского герцогства и Византийской империи [6, с. 46]. Во время этой войны османам удалось захватить небольшую крепость на Галлиполийском полуострове, а после землетрясения 1–2 марта 1354 г. во Фракии они практически без сопротивления захватили Галлиполи (Гелиболу) – ключевую крепость на полуострове, ставшую началом дальнейших завоеваний в Европе [7, с. 19].

Литература

1. Wirth, P. Grundzüge der byzantinischen Geschichte / P. Wirth. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1989. – 177 s.
2. Setton, K. M. The papacy and the Levant: In 4 vol. – Vol. 1: The thirteenth and fourteenth centuries / K. M. Setton. – Philadelphia: American Philosophical Soc., 1976. – 512 p.
3. Shaw, S. History of the Ottoman Empire and Modern Turkey: in 2 vol. – Vol. 1: Empire of the Gazis: The Rise and Decline of the Ottoman Empire 1280 – 1808 / S. Shaw. – Cambridge: Cambridge University Press, 1976. – 351 p.
4. Neşrî, M. Kitâb-ı cihan-nümâ içinde: 2 c. C. 1 / M. Neşrî. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1949. – 419 s.
5. Beg, A. Tevârî-i âl-i omândan Âşîq-Pâşâzâde târîh / A. Beg. – İstanbul: Âmire, 1914. – 274 s.
6. Жуков, К.А. Эгейские эмираты в XIV – XV вв. / К.А. Жуков. – Москва: Наука, 1988. – 191 с.
7. Barker, J. W. Manuel II Palaeologus (1391 – 1425): A Study in Late Byzantine Statesmanship // J. W. Barker. – New Brunswick: Rutgers University Press, 1969. – 614 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ. СОВРЕМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

THE IMPACT OF WORD MAPPING ON STUDENTS' VOCABULARY ACHIEVEMENT

Атаджанов А. Б. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – О. С. Алейникова, ст. преподаватель

It has been stated that mapping techniques serve as a rather effective tool of expanding EFL students' vocabulary. This activity helps students widen their passive and active vocabulary based on related word group areas. Applying such tools does not only improve students' English vocabulary, but helps them to gain a better understanding of how various words are interrelated.

The aim of the research is to find out the effectiveness of using the word mapping technique in teaching vocabulary.

In learning a foreign language vocabulary plays an essential role. Vocabulary size influences four fundamental skills: speaking, listening, reading, and writing. Vocabulary mastery helps students to use foreign language properly, to communicate their ideas clearly and to understand what is being communicated to them.

The common technique used by English language teachers while working with new words is memorizing technique. Students are given huge lists of words and are asked to look for the unfamiliar ones in the dictionary. Then they try to memorize the listed words without being given the clear explanation of how to recognize the exact meaning of word in the particular context. Unfortunately, this technique doesn't really provide a «clue» to remember new vocabulary. Vocabulary maps provide this «clue» by placing words into related categories thus helping with long-term memorization.

The use of appropriate teaching techniques helps to expand EFL (English as a Foreign Language) students' vocabulary. One of such techniques is word mapping based on T. Buzan's concept of mind maps. In education mind maps serve three functions:

- as a students' presentation tools (a welcome alternative to PowerPoint);
- as a pre-writing tool;
- as a teaching tool.

In addition, mind maps are extremely useful for 3 main purposes in language: 1) learning vocabulary; 2) building a clear context; 3) organizing one's thought.

Mind maps can be used for: problem solving, relationship representations, connecting words and visuals, expression of creativity, condensing material into a concise and memorable format, etc.

Word mapping as a type of mind mapping technique implies using illustrative material, synonyms, antonyms, definitions, categorizing, context sentences, etc. while teaching and learning new vocabulary.

Word mapping is a graphical tool for organizing and representing information about a particular word or word combination. In word mapping technique, the students refer to the context, their prior knowledge, and the dictionary to find the necessary definition and the elements. «Word mapping is extremely engaging way of building up vocabulary knowledge as well as provoking students into retrieving and using what they know» [1, p. 187].

The aim of applying word mapping technique is to promote students' deeper understanding of the new words through depicting relationship among words. The students can be more active in exploring the relationship among words. Word maps provide a way for students to organize conceptual information as they seek to not only identify, but also understand a word [2].

Word mapping has the following key characteristics:

- 1) there is one key word or word combination;
- 2) from the key word radiate out branches each of which represent less important concept;
- 3) attached to these main branches are other small branches which represent additional concepts;
- 4) together, the branches and central word form a nodal vocabulary structure.

To make mind maps students should follow the next steps:

1. They start a word map at the center, with a main word or word combination. All the information they add from this point on should relate to the main word, so it helps them stay focused.

2. Then students can just start noting ideas that come up to their mind when they think of the main word.

3. Once students have a lot of ideas written down, then they can start grouping them into a logical structure.

4. Now students can go one step further, and break down each idea into its component parts (subtopics).

5. Unlike most writing processes, mind mapping supports and even encourages nonlinear thinking. It allows map makers to move around, to follow their interests. But it does all of this within an organized framework.

In conclusion it should be stated that word mapping enhances students' understanding of new words, engages them in thinking about the relationship of the word, and enables their participation in learning process. Students become more creative in illustrating words connections.

References

1. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – London: Longman, 2008. – 386 p.

2. Schwartz, R. *Word Map Getting Started Vocabulary* / R. Schwartz, T. Raphael. – New York: Cambridge University Press, 1995. – 273 p.

EXPANDING MASTER'S DEGREE STUDENTS' ESP VOCABULARY

Атаева М. Дж. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – О. С. Алейникова, ст. преподаватель

Most second language learners are aware that the acquisition of vocabulary is a fundamental and important component in the course of their learning. A good mastery of vocabulary is essential for Master's degree learners as well, because they are considered to be advanced learners of ESP (English for Specific Purposes). Let's describe how learners should deal with specific vocabulary by the following statement: «It is wise to direct vocabulary learning to more specialized areas when learners have mastered the 2000–3000 words of general usefulness in English» [1, p. 254]. In order to overcome the challenges of specialized usage of vocabulary, students should learn different types of vocabulary that will help them to acquire detailed understanding of a foreign language. Besides, teachers also need to be aware of various kinds of vocabulary words, and which words are worth focusing on. This directly relates to what teaching content and classroom activities the instructor should prepare [2].

Our research deals with the process of expanding vocabulary of Master's degree students majoring in History and focuses on the main features of this process.

The knowledge of ESP is very important for Master's degree students to become successful in professional career. And there is no doubt that their personal well-being and prosperity of the country will depend on how well they succeed.

The main goals of teaching English for Master's degree students majoring in History are to improve their ability to communicate orally and in written form on professional topics and to enrich their ESP vocabulary. Active historical vocabulary helps Master's degree students to receive information quickly while reading, summarize texts easily, make the reports and discuss topics related to history, culture and politics. Independent students' activity in teaching vocabulary plays a great role in developing their lexical and reading skills. They can present their own projects, presentations, research work, etc.

In teaching ESP vocabulary it is essential for teachers to select professionally oriented texts that focus on various types of vocabulary related to history as a scientific field. Depending on the learners' aims and course content, some types of vocabulary should be prioritized and more emphasized during teaching and learning.

The selection of texts should be carried out in accordance with the principles of modern linguistics, the theory of functional styles and the practice of teaching foreign languages.

The following criteria for the selection of language material and texts should be stated:

– texts should be taken from acknowledged textbooks, magazines and journals in English devoted to the problems of studying and teaching history, encyclopedias, reference books and other authentic sources;

– materials and texts should be authentic;

– information should be actual and relevant;

– materials should be problem-oriented [3].

During the teaching process it is very crucial to use texts for reading comprehension with various types of lexical exercises for developing oral and written vocabulary skills. Before reading authentic articles new historical vocabulary should be introduced and practiced using different techniques such as: giving

short definition of a term, translating, guessing the meaning from the context, using dictionary, etc. The usage of dictionaries is an essential part of teaching process that helps students to pronounce terms correctly.

Articles should be dealt with the following themes: history as a field of study; living history; historians; historical periods; archaeology, chronology and chronicles; historical figures, events and places; historical research.

To sum up we should say that teaching and learning vocabulary, although it is only one sub-goal of a range of goals that is important in second language learning, plays key role in the overall structure of any language teaching program because of its basic functions in the language components. It is important for learners, especially learners with specific or academic purposes to make distinctions between various types of English vocabulary. Encouraging and providing learners with vocabulary strategies and giving them support in being independent while acquiring a second language improves and expands Master's Degree students' ESP vocabulary.

References

1. Bauer, L. and Nation, P. (1993) Word Families / L. Bauer, P. Nation // International Journal of Lexicography. – Volume 6. – 1993. – P. 253–279.
2. Brooks, M. The Role of Vocabulary in English for Specific Purposes (ESP) Teaching and Learning: Considerations for Asia University / M. Brooks // Asia University. – 2007. – P. 153–171.
3. Кривошапкина, В. Е. Teaching computer vocabulary in professionally-oriented texts to students of non-linguistic specialities of secondary vocational education / В. Е. Кривошапкина // Символ науки. – №5. – 2015. – P. 175–176.

ПРАГМАТИКА ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Бука Е. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Пономаренко, преподаватель

В XXI веке кино играет важную роль в жизни людей. У каждого поколения свои предпочтения в выборе жанров, стран, актеров и режиссеров. Многие предпочитают просмотр иностранных фильмов. Популярность фильмов во многом зависит от заглавия. «Название является своеобразным залогом успеха, и его эффективное восприятие сразу сказывается на кассовых сборах» [1]. Эффектный заголовок намного быстрее привлечет зрителя, чем описание содержания сюжета фильма.

Цель настоящего исследования заключается в анализе особенностей перевода заголовков фильмов с английского на русский язык, выделение главных причин ошибочного перевода.

Исследование проведено на материале названий англоязычных кинофильмов.

Важно подобрать меткие заглавия для фильмов, определить, требуются ли названиям какие-либо стилистические изменения. В идеальных случаях названия являются отображением того, что будет происходить на экране. Выбирая фильм, люди обращают внимание на заглавие. Однако часто русскоязычные варианты заглавий во многом проигрывают их оригинальным эквивалентам, в некоторых случаях полностью теряется их смысл. Для перевода названий обычно используются калькирование, транслитерация и трансформация. Калькирование – дословный перевод. В основном, таким стратегическим действиям подвергается название фильма, где отсутствует непереводаемость компонентов и не имеется конфликтов формы и содержания: «The kissing booth» – «Будка поцелуев», «The kings speech» – «Король говорит», «The green mile» – «Зеленая миля».

Транслитерацией называют воспроизводство по буквам. Данным способом переведены следующие названия: «Titanic» – «Титаник», «Aviator» – «Авиатор», «Alex&Emma» – «Алекс и Эмма». Транскрипцию считают ведущей формой в переводе названий. Иногда она переплетается с транслитерацией. Однако некоторые фильмы, переведенные таким способом, потеряли свой оригинальный перевод, например, «Interstellar» – «Межзвездные».

Самым популярным способом перевода является трансформация. Трансформация – это преобразование, с помощью которого добавляют, опускают или заменяют элементы. При использовании данного способа перевода получаются более интригующие названия, и это является действенным способом для привлечения аудитории.

С помощью добавления смысловое значение названия не меняется, а приобретает небольшое уточнение: «100 girls» – «100 девушек и 1 в лифте», «Hitch» – «Правила съема, метод Хитча». Отдельные элементы добавляют к оригинальным названиям, чтобы фильмы пользовались большим успехом в прокате. Опускание применяется в сложносочетаемых и сложноусваиваемых словах, типа: «Three Burials of Melquiades Estrada» – «Три могилы», «George Romeo's land of the dead» – «Земля мертвых», в оригинале «Земля мертвых Джорджа Ромео».

Другими, наиболее важными факторами, оказывающими влияние на перевод названий фильмов, являются экстралингвистические и лингвокультурологические факторы. Замена в основном используется для лучшего понимания, но теряется при этом контекст. В качестве

примера можно привести классический пример названия кинофильма «Some like it hot» (дословно: Некоторые любят погорячее) – «В джазе только девушки». По статистике примерно 40 % названий фильмов несут в себе дословный перевод и используются более интригующие названия с целью привлечения аудитории. Например: «Intouchables» (Неприкасаемые) переводится «1+1», «Ted» (Тэд) – «Третий лишний», «Pacifier» (Миротворец) – «Лысый нянька», «Now you see me» (Теперь ты видишь меня) – «Иллюзия обмана».

Главными причинами неверного перевода являются:

1. Разнообразие значений английских слов, что связано с полисемичностью лексики. Выбор адекватного значения зависит от ситуации. «Whatever the case» – «Что бы в этом кейсе ни было» можно перевести как «Что бы ни случилось!».

2. Дословность перевода идиом, имеющих устойчивое значение. При дословном переводе смысловое значение может искажаться или утрачиваться.

Таким образом, перевод названий фильмов требует наличия у переводчика необходимого опыта и соответствующих языковых знаний для адекватной и полноценной передачи смыслового, стилистического и прагматического значений заголовков фильмов.

Литература

1. Петрова, Н. Ю. Названия английских драматургических произведений в когнитивной перспективе / Н.Ю.Петрова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 3. – С. 35–41.

2. Вединеева, В. В. Перевод названий английских и американских фильмов / В. В. Вединеева // Перевод и переводоведение. – 2012. – С. 2.

3. Милевич, И. Стратегии перевода названий фильмов / И. Милевич // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 65–71.

4. Мюллер, В. К. Самый полный англо-русский русско-английский словарь с современной транскрипцией: около 500 000 слов. / В. К. Мюллер. – М.: Изд-во АСТ, 2016. – 800 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА „THE PAINTED VEIL” И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ

Васюта М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, ст. преподаватель

„The Painted Veil“ – роман известного британского прозаика Уильяма Сомерсета Моэма. В своем творчестве писатель придерживался в основном реалистических принципов, однако его художественный метод складывался также под влиянием неоромантизма, модернизма и натурализма.

Роман является одним из популярнейших произведений С. Моэма, что подтверждают его многочисленные экранизации разными режиссерами, которые показали авторский текст Моэма в разных интерпретациях (черно-белый фильм „The Painted Veil“ 1934 г., Ричарда Болеславского, черно-белый фильм „The Seventh Sin“ 1957 г. Рональда Нима и Винсента Миннелли, 1957 г., фильм „The Painted Veil“ 2006 г. Джона Каррана).

Одна из последних экранизаций „The Painted Veil“ – работа режиссера Дж. Каррана – демонстрирует значительные различия с текстом-оригиналом. В первую очередь акцент в фильме режиссер делает не только на главной героине Китти, как у С. Моэма, но и глубоко раскрывает характер ее мужа Уолтера Фейна. Средством передачи философского подтекста романа в фильме оказывается природа – отлично отснятые живописные пейзажи Китая передают всю атмосферу Востока наглядней, чем описывается в книге.

В романе очень последовательно и интересно изображается развитие любви главных героев, тогда как в фильме становлению этого чувства не уделяется столь пристальное внимание. Кроме того, что сюжет в фильме слишком затянут, режиссер опускает многие важные детали, в частности, смерть матери Китти. Вместе с тем актерская игра исполнителей главных ролей – это Наоми Уоттс и Эдвард Нортон – помогает режиссеру передать то, как одиночество каждого героя перерастает в нежное чувство. Читая роман, сразу ощущаешь всю силу любви, ненависти и разочарования героев, появляется ощущение того, что свобода в супружеских отношениях должна восприниматься с высочайшей ответственностью. Моэм глубоко прочувствовал и описал чувства Китти, ее волнения и переживания, потому что она живет с нелюбимым мужем: “If a man hasn’t what’s necessary to make a woman love him, it’s his fault, not hers”.

Сюжетные линии романа и фильма схожи только географическим положением действия и именами главных персонажей. По сравнению с романом, в фильм привнесена большая доля социально-исторической проблематики: подъем китайского национализма в 20-х годах; в сцене в шанхайском клубе британские предприниматели обсуждают забастовки китайских рабочих и потерю прибыли. Добавлена отсутствующая в романе сцена народного бунта в Мэй-Дан-Фу, во время которой Уолтер спасает Китти. Бедность, недовольство народа, его угнетенное состояние

в фильме становятся как бы дополнительным фоном для восприятия личной драмы главных героев. Мрачная кульминация романа, сцена смерти Уолтера, где они успевают простить друг друга, показаны в тексте романа, а в фильме, напротив, Уолтер умирает, смотря на жену, в то время как она целует его руку.

Таким образом, суть фильма оказалась немного уже изначального произведения Моэма. Фильм – это эволюция любви, человеческих взаимоотношений, в то время как писатель изображал эволюцию человеческой души в целом. На наш взгляд, каждый человек должен решить для себя сам, смотреть фильм или читать книгу. Но поскольку роман первичен, именно в нем полнее всего отражается та идея, которую хотел передать нам автор. В фильмах содержатся уже готовые образы, которые мы воспринимаем и оцениваем, это лишь экранная адаптация произведения, а при чтении романа мы получаем возможность полнее ощутить вкладываемый писателем смысл.

Литература

1. Maugham, S. *The Painted Veil* / S. Maugham. – L. : Allen, 2004. – 258 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступ: <https://fmoviesc.net/film/the-painted-veil/4x7Ut>. – Дата доступа: 27.03.2019.

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ НАЗВАНИЯ В ГОРОДСКОЙ РЕКЛАМЕ

Гринева О. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. И. Коваль, д-р. филол. наук, профессор

Современный мир трудно представить без рекламы. Все это потому, что реклама присутствует практически повсюду. Где бы мы ни находились, мы видим или слышим рекламные объявления, рассказывающие о товарах или услугах. В последнее время рекламные тексты наполняются иноязычной лексикой, среди которых преобладают английские заимствования. Подобная мода на англицизмы объясняется распространенностью английского языка, популярностью британской и американской культур. Все это объясняет актуальность настоящего исследования, которое проводится в рамках активно разрабатываемого лингвокоммуникативного направления.

Цель настоящего исследования состоит в определении семантических и стилистических особенностей употребления англицизмов в качестве структурных компонентов городской рекламы.

Материалом исследования послужили англоязычные названия магазинов, ресторанов, салонов красоты и других объектов г. Мозыря.

В результате проведенного исследования было установлено, что англицизмы являются важной составляющей рекламного дискурса города Мозыря. Рассмотрим наиболее яркие примеры.

«**York pub**» является названием ресторана. В переводе на русский язык слово *pub* – это пивной бар, пивнушка. *York* – город в Великобритании. В английском языке *pub* – сокращение от *public house* ‘публичный дом’ – заведение, в котором продаются алкогольные напитки для распития внутри или вне данного помещения. Традиционно существовавшие в Великобритании и Ирландии и являющиеся важным социокультурным элементом этих стран, а в наши дни, пабы встречаются также в странах, испытавших на себе мощное британское и / или ирландское культурное влияние – таких, как Канада, Австралия и Новая Зеландия, в меньшей степени – США. Из названия видно, что ресторан «*York pub*» – это пивная. Но, исследования показали, что в русском языке значение лексическая единица *pub* трактуется значительно шире и ассоциируется с кафе, где можно найти блюда разной кухни (американской, белорусской, итальянской, японской). В меню также присутствуют гриль, завтраки, кофейная карта, обеденное меню.

Название пиццерии «**Pizza smile**» включает два англоязычных компонента. Слово *pizza*, как в английском, так и в русском обозначает блюдо в виде круглой открытой лепешки, покрытой в классическом варианте томатным соусом и расплавленным сыром; *smile* – улыбка, ухмылка, усмешка. Ассортимент пиццерии очень широкий и не ограничивается исключительно пиццей. Меню пиццерии включает также пасту, широкий выбор закусок, супов, горячих блюд из мяса, птицы и рыбы, приготовленных на гриле, популярные в настоящее время суши, бизнес-ланчи, блюда белорусской кухни. Таким образом, можем заключить, что название данного заведения соответствует популярной западной тенденции, однако пиццерия в нашем случае ассоциируется с кафе, предлагающим разнообразные блюда и закуски. Элемент *smile* в настоящее время очень популярен в молодежной среде. SMS-сообщения часто сопровождается так называемыми «смайликами», выражающими разного рода эмоциями (как положительные, так и отрицательные: гнев, недовольство, печаль, радость). В нашем же контексте элемент *smile* указывает на хорошее настроение, позитивные впечатления, вызванные посещением данного заведения.

«**Комфортгофф**» является названием магазина мебели. Основная специализация магазина – изготовление многофункциональных и вместительных шкафов-купе и кухонь. *Comfort* – это ‘комфорт, удобство, уют, комфортность, комфортабельность, успокоение, покой, спокойствие’. *Off*

может реализовывать самые разнообразные значения: 'от, с, у, исключено, вон, исключенный, прекращать'. Данная лексическая единица может указывать также на удаление или отделение от чего-либо; завершенность действия, доведение действия до конца, до предела; указывать на начало действия и др. В нашем случае компонент *off* реализует значение 'обеспеченный'. Ср.: *he lives comfortably off* – он обеспеченный / богатый / человек. Исходя из сказанного, можно заключить, что название «**Комфортф**» толкуется как «комфорт обеспечен». Можно предложить и другой вариант толкования данного названия: **Комфортф** созвучно с русскими фамилиями на *-ов*, как *Иванов, Сидоров, Смирнов*. Аффикс *-ов* указывает на принадлежность какой-то семье. Фонетические особенности русского языка (оглушение конечного согласного) определяют указанный способ выражения на письме.

Название магазина бижутерии «**GlaMur**» представляет собой результат транскрибирования русского эквивалента *глaмyр*. Английское слово *glamour* выражает следующие значения: очарование, чары, обаяние, волшебство, шарм, шик, привлекательность. Название дает понять, что магазин предлагает модный и стильный товар. Второй элемент слова созвучен звукоподражательному слову *мур-мур*. Основанием для подобной аналогии являются такие характеристики кошки, как грациозность и изящество в ее движениях, напоминающей утонченную женщину, для которой магазин предлагает большой выбор аксессуаров (заколки, брошки, бусы, различные резинки, обручи и т. д.).

Таким образом, можно заключить, что англицизмы являются важными элементами городского рекламного дискурса. Часть заимствованных единиц подвергаются грамматической и/или семантической ассимиляции. Заимствованные элементы несут определенную функциональную нагрузку, выступая в качестве средства характеристики определенного бизнеса.

ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ И ОТДЫХА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАФЕ-БАРОВ ЛОНДОНА)

Дуброва А. А. (НО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Дигадюк, преподаватель

Появление и активное внедрение новых технологий в XXI веке повлияли на развитие рекламной сферы. Если раньше реклама была только в виде печатных вариантов и СМИ, то сейчас наибольшей популярностью обладают интернет-сайты отдельных компаний и услуг, что и определяет актуальность данной темы.

Целью данной работы является анализ способов репрезентации информации в рекламном пространстве заведений общественного питания и отдыха Лондона.

В. Тулупов трактует понятие рекламы как социальный институт: одна из форм маркетинговой коммуникации, которая оплачивается определенным рекламодателем, имеет неличный характер и распространяется с целью расширить свою аудиторию, заинтересовать и оказать воздействие на нее [1, с. 60].

С целью эффективного воздействия на аудиторию, создатели интернет-рекламы могут соединить и текст, и рисунок, и звук в одно целое.

Реклама может выражаться с помощью различных знаков – вербальных (лексика, слоганы), невербальных (эмблемы и фотографии) и паравербальных (шрифт).

Для влияния на интеллектуальную, волевою и эмоциональную сферу потребителя используют морфологические и синтаксические особенности рекламных текстов.

Использование вопросительных слов *Why? When?* придает эмоциональную окраску слогану **WHY SEND FLOWERS WHEN YOU CAN SEND BISCUITEERS!** (сайт Лондонского кафе **BISCUITEERS**). Повторяющееся слово *send* придает созвучность слогану. Слово *biscuiteers* является ключевым словом рекламы, что соответствует названию кафе, где суффикс *-er* выражает значение профессии, человек, который готовит печенье (*biscuits*), при этом слово *flowers* используется для рифмы в предложении. Восклицательное предложение является раздражителем, привлекающим внимание аудитории.

Для психологического воздействия рекламы используются языковые средства. В качестве словесного раздражителя в слогане **DO YOU REMEMBER THE LAST TIME YOU HAD A REALLY GOOD PIZZA?** (кафе Лондона **TOMOPIZZERIA**) используется вопросительное предложение. А ключевое слово *pizza* не только стоит в конце предложения, что является главной особенностью речевого восприятия, так как преимущественно удержание в памяти информации происходит за счет ее подачи в начале и в конце сообщения, но и выделено жирным шрифтом, что указывает нам на товар рекламодателя. Сочетание *really + good* («наречие + прилагательное») придает экспрессивную окраску рекламе и выражает высокую оценку качества рекламируемого товара.

Для большей заинтересованности у потребителей, рекламодатели используют такие слова в своих слоганах, как *attach us, connect us, etc.* Благодаря словам *let us, join us* слоган *LET US INSPIRE YOU. JOIN US. WEEKLY STORIES, RECIPES AND OFFERS* (кафе *ATTENDANT*) является призывом посетить кафе. Употребление прилагательного *weekly* в сочетании с существительными *stories, recipes and offers* выражает выгодное для посетителя предложение.

Зачастую у рекламодателей слоган – это строчка из песни. Используя такой стилистический прием, как аллюзия, рекламодатель кафе-бара *MELTROOM* использовал слова из песни Майкла Джексона *Love never felt so good*, где слово *felt* заменил на слово *melt*, при этом выделив его жирным шрифтом, с целью указания на основной ингредиент блюд – сыр, который тает (*melt*), откуда и произошло название заведения *MELTROOM*. В результате такой трансформации слоган звучит как *IT NEVER MELT SO GOOD...* . Многоточие в конце слогана призывает к размышлению о превосходном вкусе тягучего, расплавленного сыра в ассортименте блюд.

Таким образом, наиболее часто в рекламе используются восклицательные, вопросительные и повелительные предложения. Также отдельное место отведено и морфологическим средствам – это различные прилагательные, наречия со значением качественной оценки, глаголы повелительного наклонения, которые помогают сделать акцент в слоганах и наделить их экспрессивностью. Знание этих особенностей является залогом хорошей рекламы.

Литература

1. Тулупов, В. В. Теория и практика рекламы / В. В. Тулупов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2006. – 528 с.
2. 7 of the best unique cafes in London [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа : <http://www.globalblue.com/destinations/uk/london/7-of-the-best-unique-cafes-in-london#slide6>. – Дата доступа : 21.02.2019.

АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В АНГЛИЙСКИХ УРБАНОНИМАХ

Дубровская В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалева, канд. филол. наук, доцент

Имена собственные содержат информацию о материальной и духовной культуре: о традиционных ремеслах и промыслах, особенностях быта. Очень часто названия улиц города хранят факты истории и культуры народа. В урбанонимы могут быть включены как имена собственные, так и имена нарицательные. При этом названия могут носить разный характер и иметь разное происхождение.

Материалом для работы послужили названия улиц района Хеворс города Йорка (Великобритания). Для анализа были отобраны 22 онимные единицы.

На примере урбанонимов района Хеворс было выявлено, что данные онимные единицы происходят от других имен собственных и образованы при помощи трансонимизации. Их первые компоненты представлены именами собственными (*Ashley Park Cres, Hazel Grath, Glen Rd* и т.д.). В районе Хеворс имеются названия улиц, образованные от имен известных людей, как *Caedmon Cl* – названа в честь Кэдмона – одного из самых первых английских поэтов, чье полное имя не известно доподлинно. Наименование *Bramley Garth* соотносится с антропонимом Мэттью Брэмбли, именем мясника, который выкупил землю с яблонями сорта *Bramley apple*, маловероятным видится происхождение урбанонима от названия достаточно популярного английского сорта яблок *Bramley apple*. Название *Friar's Walk* соотносится с именем собственным *Friar* либо с лексемой *friar* ‘монах’, компонент *Walk* мотивирован апеллятивом *walk* ‘путь’. К этой группе относится и урбаноним *Turner Close*. Данное наименование происходит от антропонима *Turner*, который является частотным в английском языке. Вероятно, данное личное имя образовано от апеллятива *turner* ‘токарь’ и указывало на профессию его носителя.

Также распространены урбанонимы, образованные от названий городов и других топонимов. Так, улица *Walney Rd* соотносится с онимом *Walney Island* (остров у западного побережья Великобритании). Наименование *Monkton Rd* мотивировано ойконимом *Monkton* – городом в графстве Вестморленд. Эргоним *Kirkham Ave* происходит от ойконима *Kirkham* (город в графстве Ланкшир).

В ходе исследования выявлено, что при образовании данных ономастических единиц часто используется перенос антропонимов и топонимов в разряд урбанонимов.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Жизневская Е. Э. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Г. Новицкая, преподаватель

Сегодня основным направлением в методике преподавания иностранных языков является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей практическое

владение иностранным языком и общение с носителями изучаемого языка. Актуальность данного подхода обусловлена тем, что ключевой задачей современной школы является подготовка ученика к культурному, профессиональному и личному общению с представителями разных стран и культур.

Предпринятый нами анализ ряда работ по межкультурной коммуникации и методике обучения межкультурной коммуникации на уроках английского языка (Стернин И. А. и Ларина Т. В. [1], Куликова Л. В. [2], Елизарова Г. В. [3]) позволил сделать вывод о том, что иностранный язык выступает средством межкультурного общения, инструментом приобретения новых знаний. Следовательно, иностранный язык должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке. К основным компонентам иностранной культуры относятся следующие элементы, несущие на себе национально-специфическую окраску: традиции, обряды, традиционно-бытовая культура, повседневное поведение.

Следовательно, к отбору содержания обучения межкультурной коммуникации предъявляются следующие требования:

– культуроведческое наполнение (включение культуроведчески-ориентированных познавательных текстов);

– воспитательная ценность (воспитание эмоциональных, творческих, социальных, когнитивных, речевых личностных качеств, положительного отношения к стране изучаемого языка и ее представителям);

– соответствие профессиональным интересам школьников, их жизненному и речевому опыту и создание условий для развития новых интересов и мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка;

– диалогичность текста (возможность использования текста как источника культуроведческой информации, соотнесенность ее с подобным элементом культуры своей страны, и проблем для обсуждения, создания коммуникативных ситуаций).

Во время прохождения педагогической практики в школе, мы использовали следующие методы и приемы, направленные на обучение межкультурной коммуникации на уроках английского языка: ролевые игры (учащиеся входят в положение представителей другой культуры, стараясь сохранить особенности другой культуры); видеоматериалы, содержащие образцы аутентичного языкового общения, создающие атмосферу реальной языковой коммуникации; компьютерные презентации, позволяющие акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций.

Опыт, полученный во время педагогической практики, показал, что обучение межкультурной коммуникации в условиях средней школы, когда учитель и ученик являются носителем одного языка и одной культуры представляет ряд трудностей. В тоже время мы убедились, что учащиеся с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа страны изучаемого языка и охотно сравнивают обычаи и особенности поведения людей с нашей страной.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в рамках обучения межкультурной коммуникации содержание культурного компонента приобретает огромное значение.

Литература

1. Стернин, И. А. Очерк английского коммуникативного поведения: монография / И. А. Стернин [и др.] – Воронеж: Из-во «Истоки», 2003. – 186 с.

2. Куликова, Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л. В. Куликова ; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Монография. – Красноярск, 2006. – 392 с.

3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 351 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТРОПОВ В ПОВЕСТИ ДЖЕРОМА

К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ»

Земляник Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, ст. преподаватель

«Трое в лодке не считая собаки» – юмористическая повесть Джерома К. Джерома о путешествии по Темзе между Кингстоном и Оксфордом. Юмор в повести не устарел для современного читателя. Шутки кажутся свежими и актуальными. Вербальный и ситуационный юмор встречаются на протяжении всей повести.

Целью нашей работы является – классифицировать использованные в повести юмористические тропы.

Анекдот встречается в повести [1] 37 раз. Например: “If most men were like a fellow I saw on the Yarmouth boat one day, I could account for the seeming enigma easily enough. It was just off Southend

Pier, I recollect, and he was leaning out through one of the port-holes in a very dangerous position. I went up to him to try and save him. "Hi! Come further in", I said, shaking him by the shoulder. "You'll be overboard." "Oh my! I wish I was," was the only answer I could get; and there I had to leave him. Three weeks afterwards, I met him in the coffee-room of a Bath hotel, talking about his voyages, and explaining, with enthusiasm, how he loved the sea".

Ирония используется автором 18 раз: "I plodded conscientiously through the twenty-six letters, and the only malady I could conclude I had not got wash housemaid's knee. I felt rather hurt about this at first; it seemed somehow to be a sort of slight. Why hadn't I got housemaid's knee? Why this invidious reservation? After a while, however, less grasping feelings prevailed".

Каламбур выявлен нами в повести 6 раз. Например: "Now for breakfast we shall want a frying-pan"— (Harris said it was indigestible)".

Карикатура также встречается в повести 6 раз. Например: "Monmorency's ambition in life, is to get in the way and be sworn at. If he can squirm in anywhere where he particularly is not wanted, and be a perfect nuisance, and make people mad, and have things thrown at his head, then he feels his day has not been wasted".

Выявлено также 28 примеров использования сатиры. Например: "Harris always does know a place round the corner where you can get something brilliant in the drinking line. I believe that if you met Harris up in Paradise (supposing such a thing likely), he would immediately greet you with: "So glad you've come, old fellow; I've found a nice place round the corner here, where you can get some really first-class nectar."

Присутствует в повести и элемент несоответствия, предназначенный для того, чтобы сбить читателя с толку (10 примеров) или рассмешить его (25 примеров): „I had walked into that reading-room a happy, healthy man. I crawled out a decrepit wreck“.

Достижение комического эффекта тесно связано с тоном рассказчика, который позволяет Джерому К. Джерому часто менять способы выражения в соответствии с ситуацией общения (70 примеров): «... everything has its drawbacks, as the man said when his mother-in-law died, and they came down upon him for the funeral expenses».

Таким образом, Джером К. Джером использовал в своем произведении огромное количество приемов, характерных для английского юмора. Среди самых распространенных тропов можно выделить анекдот, сатиру, иронию, каламбур и карикатуру, что обуславливает своеобразие повести и позволяет считать ее образцом английского юмора.

Литература

1. Трое в лодке не считая собаки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ebooks.adelaide.edu.au/j/jerome/jerome_k/three/chapter1.html. – Дата доступа: 17.03.2019.

АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В НАИМЕНОВАНИЯХ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Ковалев М. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалева, канд. филол. наук, доцент

Развитие общества способствует созданию новых имен собственных, образующих ономастические классы, находящиеся на периферии ономастического пространства. К ним относятся и названия "делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка", под которыми понимаются эргонимы [1, с. 151].

Материалом нашего исследования послужили наименования заведений общественного питания Лондона. Среди данных эргонимов были выделены онимы с антропонимическим компонентом. В номинации заведений общественного питания Лондона представлены различные виды антропонимов: фамилии, личные имена, прозвища и т.д.: *The Astor, The Addington, The Baldwin, The Churchill* и др.

Наиболее частотными являются наименования, мотивированные именами владельцев: *The Annie Bailey's, The Crocker's Folly, The Zach Willsher*. Многочисленность названий данной группы в эргонимии Лондона определяется, вероятно, историческими традициями английской урбанонимии. Среди отантропонимных названий выявлены ономастические единицы, которые соотносятся с именами известных государственных деятелей, полководцев, писателей и т.д.: *The Augustus John, The Baldwin, The Captain Cook, The Churchill, The Charles Darwin, The Dick Whittington*. Отметим также, что в данной группе частотны наименования заведений, мотивированные личным именем владельца: *The Murphy's, The O'Connor's, The James Joyce, The Patrick Kavanagh*.

Антропонимы могут использоваться в названии заведения как в своей исходной форме, без каких-либо изменений (*The Bogarts, The Byron, The Camden*), так и входить в состав сложных

эргонимов в сочетании с апеллятивами *arms* ‘оружье’, *inn* ‘гостиница’, *tavern* ‘таверна’: *The Addison Arms, The Cott Inn, The Deacon Brodie’s Tavern*.

В соответствии с морфологической структурой простых названий заведений общественного питания выявляются следующие модели: «*groner Noun*» (имя собственное). Выявлены также названия, построенные по модели «имя + фамилия»: *The Robinson Crusoe, The Artful Dodger, The Sherlock Holmes*.

Кроме простых однословных антропонимов, среди названий заведений общественного питания также нередко встречаются двух-, трех- и более компонентные образования – своеобразные номинативные комплексы (*The Cott Inn*). Исследование структуры данных наименований выявило, что наиболее распространенным типом названий являются те, которые состоят из двух слов (*The James Joyce*). Их количество составило 57 % от общего объема. 35 % составили однословные названия. Менее распространенными являются антропонимы состоящие из трех и более элементов (8 %) (*The Deacon Brodie’s Tavern*).

Таким образом, наименования заведений общественного питания представляют собой ономастические единицы, состоящие из имени, фамилии, а также имени и фамилии, менее частотными являются эргонимы, включающие в себя прозвища.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. A local guide [Электронный ресурс]. – London, 2019. – Режим доступа : <https://www.likealocalguide.com>. – Дата доступа : 03.02.2019.

НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРБАНОНИМОВ С КОМПОНЕНТОМ *ROAD* (на материале урбанонимов г. Блэкпул, Великобритания)

Колос Э. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалева, канд. филол. наук, доцент

Наименования линейных объектов, под которыми принято понимать урбанонимы, являются неотъемлемой частью ономастического пространства каждого региона. Исследование данных ономастических единиц позволяет выявить коллективный опыт, который заключен в значениях лексических единиц. Урбанонимы представляют собой свернутый текст, который “по-разному и всякий раз в неравном объеме актуализируется в различных речевых ситуациях и состоит из нескольких логико-информационных модулей” [1, с. 6]. Данные ономастические единицы исследовались в работах М. В. Горбаневского, Ю. А. Карпенко, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской, В. И. Супруна, Е. В. Тихоненко и др.

Нами проанализированы наименования с номенклатурным компонентом *Rd* (*road*) ‘дорога’. Первый компонент данных наименований представлен апеллятивом либо другим онимом. Онимы *Cambridge Rd* и *Oxford Rd* мотивированы ойконимами *Cambridge* ‘Кембридж’ и *Oxford* ‘Оксфорд’ соответственно. Урбаноним *Devonshire Rd* соотносится с онимом *Devonshire* ‘Девоншир’. Ономастическая единица *London Rd* также содержит в себе ойконим *London* ‘Лондон’. Урбаноним *Bloomfield Rd* соотносится с онимом *Bloomfield* ‘Блумфилд’, который, вероятно, происходит от лексем *bloom* ‘цвет, цветок’ и *field* ‘поле’. Похожее наименование *Springfield Rd* соотносится с ономастической единицей *Springfield* ‘Спрингфилд’, которая мотивирована, возможно, апеллятивами *spring* ‘весна, лесок’ и *field* ‘поле’. Урбаноним *Enfield Rd* мотивирован ойконимом *Enfield* ‘Энфилд’. Наименование *Haig Rd* мотивировано онимом *Haig* ‘Хейг’, который соотносится с фирменным названием шотландского виски одноименной компании.

В исследуемой группе присутствуют такие наименования, как *St Alban’s Rd* и *St Walburgas Rd*, которые также включают в себя антропонимы *St Alban* ‘Альбан’ и *St Walburga* ‘Вальбурга’ соответственно. Ономастическая единица *Rigby Rd* соотносится с антропонимом *Rigby* ‘Ригби’. К отантропонимным наименованиям в исследуемой группе также относятся урбанонимы *Alexandra Rd, Bryan Rd, Harley Rd, Ashton Rd, Kent Rd, Shaw Rd* и *Talbot Rd*.

В группе было выявлено несколько отаппеллятивных ономастических единиц. Наименование *Woodfield Rd* состоит из лексем *wood* ‘дерево, роща’ и *field* ‘поле’, а название *Manor Rd* мотивировано апеллятивом *manor* ‘поместье’, оним *Grange Rd* соотносится с апеллятивом *grange* ‘усадьба’. В состав урбанонима *Crystal Rd* входит лексема *crystal* ‘кристалл, хрусталь’. Наименование *Breck Rd* включает в себя апеллятив *breck* ‘вересковая пустошь’, но также это может являться и наименованием графства *Breck* ‘Брекнокшир’. Урбаноним *Park Rd* происходит от лексемы *park* ‘парк’. При анализе наименования *Station Rd* можно выделить апеллятив *station* ‘станция, вокзал’. Наименование *Hawthorn Rd* содержит в себе лексему *hawthorn* ‘боярышник’. В состав онима *Mere Rd* входит лексема *mere* ‘озеро, водоем’.

Таким образом, среди урбанонимов с компонентом *road* преобладают отойконимные наименования, указывающие на локализацию объекта. Незначительно количество отапеллятивных наименований (от лексем *park, station*).

Литература

1. Blackpool Council [Электронный ресурс]. – Blackpool, 2019 / Mode of access : <http://www.blackpool.gov.uk>. – Date of access: 15.02.2019.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ПОЛИСЕМИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»)

Линевиц А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, канд. филол. наук

В английском языке часто встречается такое явление, как полисемия, под которой традиционно понимают наличие у единицы языка более одного значения, многозначность [1]. Это явление представляет собой один из проблемных вопросов семасиологии, а также переводческой практики, поэтому постоянно находится в центре внимания лингвистов.

Материалом для данного исследования послужил роман Ф.С. Фицджеральда “Великий Гэтсби” (F.S. Fitzgerald “The Great Gatsby”). Цель – выявить лексические единицы и устойчивые выражения, которые имеют контекстное значение, не отраженное в словарях.

В современной лексикологии полисемия подвергается семантическому варьированию, т. е. имеет место изменение значения слов в зависимости от контекста. Например, в предложении “*They moved with a fast crowd, all of them young and rich and wild, but she came out with an absolutely perfect reputation*” выражение “*to move with the fast crowd*” употребляется в значении “вести разгульный образ жизни”. Однако словарное определение данного выражения имеет следующее значение: “находиться в высших слоях общества” или “идти с быстрой толпой” [2].

В тексте романа также выявлена лексическая единица “*elemental*”, которая чаще всего употребляется в значении “элементарный” или “простой” [3]. В произведении автор подразумевает то, что происходит само собой и не подчиняется влиянию человека: “*I had taken two finger-bowls of champagne, and the scene had changed before my eyes into something significant, elemental, and profound*”. Здесь “*elemental*” воспринимается как “стихийный”.

В следующем предложении “*In consequence, I’m inclined to reserve all judgments, a habit that has opened up many curious natures to me and also made me the victim of not a few veteran bores*” глагол “*to reserve*” является частью фразы “*to reserve all judgments*”, что означает “сдерживать все суждения”. Выражение трактуется в различных словарях как “откладывать вынесение судебного решения” [4], а глагол “*to reserve*” – “откладывать”, “резервировать”, “сохранять” [5], что, однако, является неуместным для данного контекста.

Прилагательное “*peremptory*” в романе используется в предложении “*Something was making him nibble at the edge of stale ideas as if his sturdy physical egotism no longer nourished his peremptory heart*”, что переводится как “безупречное (сердце)”, хотя чаще всего эти слова употребляются в значении “безапелляционный”, “категорический”, “властный” [6].

Таким образом, передача смысла многозначных слов представляет собой значительную проблему для переводчиков. Их задача – сохранить то значение, которое задумал сам автор, иначе его слова могут остаться неясными для читателя. Полисемия свидетельствует о неограниченной возможности языка, его способности употребления одного слова в разных контекстах и значениях, придавая им новые семантические оттенки.

Анализ произведения показывает, что художественные произведения являются источником контекстных значений как лексических, так и фразеологических единиц, которые в дальнейшем могут пополнять словарные дефиниции, способствуя, таким образом, развитию полисемии. При переводе следует опираться на словарные дефиниции, однако, главной задачей переводчика является создание аутентичного художественного текста, в котором возможно возникновение новых значений различных языковых единиц.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – СПб. : Изд-во «Азъ», 1992. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/25036.shtml>. – Дата доступа: 15.02.2019.

2. Поисковая система для переводов в контексте языка [Электронный ресурс] // context.reverso.net. – Режим доступа: <https://context.reverso.net/перевод/английский-русский/fast+crowd>. – Дата доступа: 22.02.2019.

3. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс] // multitrans.ru – Режим доступа: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=elemental>. – Дата доступа: 20.02.2019.

4. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс] // multitrans.ru – Режим доступа: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=reserve%20a%20judgement>. – Дата доступа: 23.02.2019.

5. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс] // multitrans.ru – Режим доступа: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=reserve>. – Дата доступа: 16.02.2019.
6. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс] // multitrans.ru – Режим доступа: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=peremptory>. – Дата доступа: 18.02.2019.

THE USE OF ROLE PLAYING METHODS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Мицкевич Д. Е, Сивченко Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, ст. преподаватель

Currently, a new education system is being established, the one oriented towards entering the international educational space. Thus, the need for new and innovative methods of teaching is at an all-time high. In this article we will take a look at a conceptual analysis of various role playing methods that can be used during the foreign language lessons.

Role playing activities create a rich environment for self-realization of an individual, and also provide a set of optimal conditions for the formation of the pupil's social skills. A. S. Makarenko, an outstanding Russian-Soviet educator, believed that the role play can stimulate higher levels of pupil's engagement, since a "good role play" requires effort (both intellectual and physical) while also imposing a certain amount of responsibility on its participants. D. B. Elkonin, another famous Russian-Soviet educator and psychologist, provided role play with four defining attributes. In his opinion, a role playing method can be used for developing motivation, cognitive functions and voluntary behavior, as well as learning and memorizing new information.

In our opinion, several important steps must be taken when organizing a role-playing activity for your pupils. First of all, one should establish the type of the role play, its goal and the general theme. From a methodological point of view, it's necessary to familiarize the participants among themselves, distribute their potential roles, then perform the actual role play, and afterwards analyze the results. When explaining the rules of a role play to the pupils, it's important to keep the explanation brief and to the point, in order to keep their attention. There are plenty of types of role plays for the teachers to choose from, adjusting the details according to the level of knowledge and personal qualities of their pupils. Here are some examples:

1. Role play of a telephone conversation. Get the participants to sit back-to-back, since speaking on the phone is different to a proper face-to-face conversation, and the participants are relying solely on their language skills to communicate. The range of ideas for such a role play is quite wide, for example: phoning to make a complaint, speaking to a friend or inquiring about a job position.

2. An argument between neighbors. Perhaps, one of the neighbors plays the music too loudly, disturbing the rest of an entire apartment block. The role play can be as absurd and ridiculous as the pupils want, as long as they are speaking and using the language correctly. This scenario can provide a new opportunity for learning different types of vocabulary.

3. Being a teacher. Pupils are divided into several groups, with each group preparing a short lesson on a topic of their choosing, thus getting to be a teacher for a couple of minutes. You can narrow the parameters by imposing a time limit or giving them a set list of topics to choose for their "lesson". This type of role play allows the pupils to practice instruction and transition words.

4. A business meeting. After assigning the roles, encourage the "boss" to open the meeting with a greeting and a purpose for the meeting. The "employees" should be encouraged to ask questions and offer their thoughts on the matter. Pupils can take turns and play various roles. They can also be divided in several groups, with each group role playing a different kind of meeting (an advertising meeting, a downsizing meeting, etc.).

In conclusion, it must be noted that role playing methods have proved themselves time and time again to be a viable method for stimulating the pupils' attention, as well as a useful tool for motivation. The participation in role playing activities, especially at an early age, can help to improve social skills and teach teamwork which would make it easier for students to take part in team-based activities – both later on at school and in their future lives.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НАЗВАНИЯ РОМАНА С. МОЭМА «THE PAINTED VEIL»

Пархамович А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, ст. преподаватель

Уильям Сомерсет Моэм – английский писатель, один из самых успешных прозаиков 1930-х годов.

Наивысшей формой его творчества являлось создание прекрасного – Красоты с большой буквы. Писатель говорил, что на мир, в котором мы живем, можно смотреть без отвращения только потому, что есть красота, создаваемая человеком время от времени из хаоса.

Такое значение красоты «прекрасно прожитой жизни», как «самого высокого произведения искусства» появляется на страницах романа С. Моэма «The Painted Veil».

Название Моэм позаимствовал из сонета Перси Биши Шелли, который начинается словами: «Lift not the painted veil which those who live Call Life», являющимися эпиграфом всего произведения.

Объектом нашего исследования является название романа – “The Painted Veil”. Актуальность данной работы обусловлена тем, что анализ названия литературного произведения является ключом к его пониманию.

Начнем с того, что одно из значений слова «painted» – притворный, фальшивый, а «veil» – не только «вуаль», но также «завеса», «пелена». Таким образом, появляются разные смысловые варианты: «завеса лжи» или «пелена притворства». Завеса измены и лжи встала между главными героями Китти, Уолтером Фейном и Чарли Таунсендом и заслонила собой подлинные чувства.

В китайских ресторанах используется полупрозрачная разрисованная завеса, которая служит ширмой от любопытных глаз. В произведении «вуаль» можно рассматривать как средство укрытия от реальности жизни, ведь это маска, скрывающая истинные чувства владельца. За такой воображаемой «вуалью» безуспешно пытается спрятаться Китти, главная героиня романа.

Пелена наивности и мечтательности мешает Китти воспринимать реальный мир. Такая завеса эгоизма приводит ее к ложному пониманию важных вещей: она не видит достоинств супруга, а роман с Чарли Таунсендом представляется ей истинной любовью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерпретировать название романа «The Painted Veil» можно по-разному, однако приведенные трактовки помогут лучше понять идею автора.

Литература

1. Maugham, S. The Painted Veil [Электронный ресурс] / S. Maugham. – L. : Allen, 2004. – 258 с.

О ТОНКОСТЯХ ПЕРЕВОДА ЗАГЛАВИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. ГЕНРИ)

Пархоменко Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, канд. филол. наук

Основной задачей художественного перевода является порождение на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя или слушателя. Такое воздействие начинается с заглавия. Сопоставительный анализ переводов выявляет немало случаев несовпадения стилистических особенностей оригинала и перевода.

Материалом для исследования послужили произведения О. Генри, оригинальными названиями которых являются выражения «The Gift of the Magi» и «Witches' loaves».

Англоязычное заглавие «Witches' loaves» – так называемый аллюзивный заголовок, т. е. особая синтаксическая конструкция, вступающая в диалогические отношения как с другими текстами, так и с читателем, вызывающая у него определенные ситуации; конструкция с ярко выраженным в ней отношением автора к тексту [1, с. 52]. В переводе З. Львовского «Черствые булки» просто передан смысл рассказа (его тема), перевод А. Соснова «Ведьмин хлеб» является дословным, а вариант Н. А. Воложиной «Чародейные хлебцы» – аллюзия на библейские чудеса, поэтому и используется высокое слово библейское «чародейные». В данном случае последнее заглавие является, на наш взгляд, наиболее содержательным и уместным.

Новелла О. Генри «The Gift of the Magi» в переводе Е. Калашниковой имеет знаковое название «Дары волхвов». «Дары волхвов» – аллюзия на библейские чудеса. Это заглавие напоминает евангельский текст.

Перевод аллюзивных заглавий предполагает узнавание читателем аллюзии, которая вызовет у него ассоциативный ряд и поможет понять следующий за заглавием текст. Передать смысл аллюзии – достаточно сложная работа для переводчика. Адекватность перевода может быть полной (полное совпадение авторской интенции и перевода на другой язык) или частичная (в случае, когда аллюзия не распознается читателем, однако смысл остается в основном понятен). Также нередки случаи полного несовпадения авторской задумки и ее воплощения в переводящем языке. В таких ситуациях, как правило, смысл заглавия либо полностью утрачивается, либо остается для читателя неясным даже при последующем возвращении к нему после прочтения главы или же целого произведения.

До чтения всего текста, заголовок выполняет номинативную функцию и имеет имплицитное значение. Подразумеваемый смысл заглавия часто оказывается самым важным в произведении, отражает замысел автора. Таким образом, аллюзивные заголовки помогают читателю понять идею произведения, ее концепцию. Так как информативная функция заголовка способна выражать содержание текста в свернутом виде. В рассмотренных произведениях О. Генри дословный перевод является наиболее удачным именно благодаря своим аллюзивным свойствам.

Литература

1. Подчасова, А. С. Дезориентирующие заголовки в современных газетах / А. С. Подчасова // М. : Русская речь, 2003. – №3. – С. 52–55.

ВНУТРЕННИЙ ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (на материале фразеологизмов)

Пилипончик И. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – И. О. Ковалевич, канд. филол. наук

Концепт «Женщина» является ключевым в любой лингвокультуре. Однако содержание данного концепта является уникальным, так как обуславливается социальными, культурно-историческими факторами, включая мифологию и религию, общественные процессы, промышленно-экономическое развитие и др. [1, с. 78].

Цель настоящего исследования заключается в анализе внутренних качеств женщины в английской лингвокультуре. Материалом для исследования послужили фразеологические единицы, которые, выступая в качестве свернутых национально-культурных текстов, позволяют выявить смыслы, коннотации и установки, типичные для разных типов культур.

В результате проведенного исследования установлено, что стереотипные представления о поведении и качествах женщин формируют весьма неоднозначный образ женщины. Данный концепт как бы «расщепляется» на два противоположных элемента: «хороший» и «плохой».

Показательно, что в английской лингвистической культуре преобладает отрицательный образ женщины. Приведем примеры фразеологизмов, в которых отражаются такие качества женщины, как вспыльчивость, чрезмерная эмоциональность, коварство и др.: *a holy terror* – сущий дьявол, чудовище; *hell has / hath no fury like a woman scorned* – фурия в аду – ничто в сравнении с брошенной женщиной [2]. Особая образность в описываемых примерах создается посредством включения в состав фразеологизмов компонентов с явно выраженной негативной оценкой: *hell, terror*.

В английской фразеологии также есть идиомы, характеризующие женщину как безвольное, целиком зависящее от мужчины существо: *a clinging vane, Aunt Tabby* [2]. Последний из перечисленных фразеологизмов именуется женщиной, консервативно настроенную и выступающую против женского равноправия.

Также английская фразеология выделяет такие женские качества, как независимость, самостоятельность, решительность, твердость характера (*the Iron Lady, the Dragon Lady*); темпераментность, любвеобильность, сексапильность, кокетство (*hot stuff, a hot number, red blooded woman, a sex kitten, a sex pot, a light of love* и др.); легкомыслие, ветреность (*a social butterfly, a high kicker*), стремление принадлежать к высшему обществу, тщеславие, заносчивость, коварство, высокомерие (*a fine lady, Lady Bountiful, Lady Muck*) [2], [3].

Следует отметить, что женский ум в английском языке воспринимается как противоположность здравого мышления. Женщина характеризуется нелогичностью, неспособностью критически и хладнокровно оценивать сложившуюся ситуацию по причине повышенной эмоциональности: *a dumb bunny, cousin Betty*. В повседневной жизни женский ум противопоставляется мужскому и характеризуется как несоответствующий норме, дефектный, неполноценный. Это находит отражение во фразеологизме *a woman's reason* – «женская логика» [2].

Половая распущенность в англоязычной культуре активно высмеивается и порицается: *a fallen angel, a woman of pleasure, a woman of the streets, alley cat, a lady of easy virtue, a white slave* и т. д. [2], [3].

Как видно из представленных примеров, фразеологизмы английского языка отражают так называемый антиидеал женщины и учитывают как традиционные, так и современные ценности конкретного общества. Образные основания рассмотренных фразеологизмов соотносятся с такими категориями, как «животное» (ср.: *cat, butterfly, kitten*), «предмет» (ср.: *pot, vane*), «библейское существо» (ср.: *angel*), «человек» (ср.: *slave, kicker*), «абстрактное понятие» (ср.: *light, terror*). К особенностям английских фразеологизмов со значением «женщина» можно отнести и то, что многие из них содержат в своей структуре имена собственные, которые повышают оценочность и образность идиом: *Bess o'Bedlam* (сумасшедшая, безумная, помешанная); *lady Bountiful* (ирон. дама-благотворительница); *cousin Betty* (о глупой женщине), *Aunt Tabby* (о консервативно настроенной женщине, противнице женского равноправия).

Литература

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
2. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – 4-е изд., перераб. и доп. / А. В. Кунин. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.
3. Пархамович, Т. В. Русско-английский, англо-русский словарь фразеологизмов / Т. В. Пархамович. – Минск : Попурри, 2012. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО СЛЕНГА В ОКСФОРДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Поклонский И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, ст. преподаватель

Сленг как вид жаргона существует в любом языке как отражение языковых особенностей той или иной социальной группы. Под сленгом (англ. slang) принято понимать «элементы разговорного варианта языка той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию)» [1]. Одним из наиболее ярких и экспрессивных представителей жаргона является университетский сленг. По данным исследования Times Higher Education, наиболее известным университетом Великобритании является Оксфордский университет. Разумеется, что в среде студентов привычные для всех носителей языка слова могут подвергаться различным семантическим преобразованиям.

Цель нашей работы – проанализировать, какого рода изменения в семантике сленговых слов происходят при переосмыслении их студентами Оксфордского университета. Для анализа нами отобрано 15 слов оксфордского сленга (Michaelmas, Hillary, Trinity, finals, nerds, bumps, Bod, the union, clever, new, mods, Jesus, the market, Dean, bor), совпадающих по написанию и звучанию со словами общепринятого английского языка. Проведенное исследование позволило зафиксировать следующие виды переноса значений:

– метафорический: the market' место, где можно купить все по низким ценам (литературное значение) – место, где все очень дорогое (сленг)', Dean' настоятель монастыря (литературное значение) – внутренняя полиция колледжа (сленг)', Michaelmas' христианский праздник (литературное значение) – время молитв перед экзаменами (сленг)', Trinity' троица (литературное значение) – третий семестр учебы (сленг)';

– метонимический: Jesus' Иисус Христос (литературное значение) – Jesus College(сленг)', Hillary' имя девушки (литературное значение) – второй семестр, названный так из-за того, что начинается во время праздника святой Хилари (сленг)';

– расширение или сужение значения общеупотребительного слова: clever' умный (литературное значение) – гениальный (сленг), finals' финальные экзамены (литературное значение) – конец дня (сленг), nerds' люди, ведущие себя вызывающе (литературное значение) – обычное обращение (сленг)';

– ироническое переосмысление слова: new' новый(литературное значение) – очень старый колледж(сленг)';

В ходе исследования нами были зафиксированы следующие лексические омонимы, образовавшиеся вследствие сокращения сложных номинаций: Bod'body – тело (литературное значение) – Бодлеанская библиотека (сленг)', mods'люди, одевающиеся в стиле 60-х (литературное значение) – Модульные экзамены (сленг).

Можно предположить, что большинство понятий, используемых при описании учебного процесса в университете, помимо семантических преобразований получили еще и ироническое переосмысление (Jesus, Trinity, clever, finals, nerds и т. д.).

Таким образом, образуя новые понятия на основе уже существующих студенты Оксфордского университета чаще всего прибегают к приему метафоризации общеизвестного значения, часто в ироничном смысле, благодаря чему жаргонный язык данной социальной группы приобретает образность и экспрессивность. Тем самым, переосмысляя общеупотребительные слова, студенты отражают в своем сленге понимание и осмысление окружающей их действительности.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Изд-во Едиториал УРСС, 2015. – 156 с.

СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОПОНИМОВ ЮГО-ЗАПАДНОЙ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ АНГЛИИ

Приходько А. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Дигадюк, преподаватель

В центре антропоцентрической парадигмы научного знания многих языковых исследований является человек и окружающий мир. В связи с этим на определенном подъеме находится ономастика, одним из разделов которой является топонимика, изучающая географические названия, интерес к которым возник еще в глубоком прошлом. Являясь неотъемлемой частью языковой системы, топонимы живут и развиваются по ее законам, их возникновение и становление обусловлено лингвистическими закономерностями [1, с. 35]. Данная тема является актуальной для

изучения, так как, исследуя топонимику определенной страны, мы получаем представление о менталитете народа, повышаем интерес к изучению иностранного языка, приобретаем личный опыт и компетенции, необходимые для эффективного взаимодействия с носителями языка. В нашем исследовании были проанализированы названия 50 населенных пунктов с наибольшим количеством жителей двух самых отдаленных друг от друга регионов Англии, с целью выяснить насколько похожи или различны названия этих городов, какие факторы обуславливают это. Сравнение было проведено по схожим суффиксам, префиксам и основам. В результате сравнения было выявлено, что компонент “-mouth” встречается 5 раз в Юго-Западной Англии (Plymouth, Bournemouth), в то время как в Северо-Восточной Англии всего лишь один раз (Tynemouth). Компонент “-ham” определяется нами 6 раз в Юго-Западной Англии (Cheltenham, Chippenham) и 4 раза в Северо-Восточной Англии (Whickham, Seaham). Было также замечено, что части “-head” и “-ford” встречаются по 1 разу в обоих регионах. Компонент “-don” мы выделили 2 раза в Юго-Западной Англии (Ferndown, Newton Abbot) и 3 в Северо-Восточной Англии (Blaydon, Shildon). Помимо этого, наиболее частотным компонентом является “-ton” – 6 и 9 раз соответственно.

В ходе анализа фактического материала нами были выявлены также и уникальные компоненты, такие как “-quay” (Torquay, Newquay) в Юго-Западной Англии и “-wick”, “-by” (Ingleby, Barwick) в Северо-Восточной Англии.

Все сходства и различия объясняются влиянием разных языков в различных регионах Англии. Например, схожие в обоих регионах элементы “-ham”, “-ton”, “-don” являются наследием древнеанглийского языка, который был распространен на всей территории современной Англии. В свою очередь элементы “-quay”, “-mouth” в названиях поселений преобладают на юге страны и являются памятниками корнуоллского языка, а такие элементы в северных названиях, как “-by” – скандинавского. Свидетельства нормандского влияния запечатлены в топонимии этих регионов. Однако в ходе анализа топонимов двух регионов было выявлено, что большее влияние было оказано на Северо-Восточный регион Англии (Chester-Le-Street, Hetton-Le-Hole).

Таким образом, топонимы изучаемых регионов имеют много сходств, но и немало различий. Из этого следует, что названия поселений Британских островов представляют достаточно удивительное лингвистическое богатство и разнообразие. Как показывает материал исследования, названия английского (древнеанглийского) происхождения преобладают. Однако огромное влияние оказывают также скандинавский (древнедатский и древнескандинавский), корнуоллский, нормандско-французский, древний кельтский и латинский языки.

Литература

1. Суперанская, А. В. Микротопонимия, макротопонимия и их отличие от собственно топонимии / А. В. Суперанская // Микротопонимия. – М. : Наука, 1967. – С. 34–41.

2. City population [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.citypopulation.de/UK.html>. – Дата доступа : 23.02.2019.

3. Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://en.wikipedia.org/wiki/Toponymy_of_England. – Дата доступа : 22.02.2019.

АББРЕВИАЦИЯ В АНГЛИЙСКОЙ НЕФОРМАЛЬНОЙ ПЕРЕПИСКЕ

Прохацкая К. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. А. Федорова, преподаватель

Интернет и социальные сети значительно ускорили обмен информацией. Цель нашей работы – проанализировать современные сокращения в английском языке, используемые в смс-переписках и интернет-общении.

Есть много типов аббревиаций в английском языке. Например:

– Сокращения цифрами. Цифры 2 [tu], 4 [fɔ:], 8 [eit] могут заменять все слово целиком (например, предлог или частицу to, наречие too, предлог for (для) ate (ел) и т. д.), или одну из морфем слова (например, 2day = today (сегодня), 4ever = forever (навсегда), gr8 = great (отлично) и др.).

– Сокращение по первым буквам слов из фразы. IMHO (In My Humble Opinion) – по моему скромному мнению; V.I.P (a Very Important Person) – очень важная персона.

– Встречаются такие примеры сокращений, как refrigerator – fridge, going to – gunna, you – ya.

– Сокращение, при котором опускаются некоторые буквы слова – pls (please) – пожалуйста, tnx (thank you) – спасибо, msg (massage).

– Аббревиации, где используется всего лишь одна буква из слова. Например, буква «с» [si:], которая заменяет слово see [si:] – видеть, понимать; буква «и» используется вместо местоимения «you».

Современная английская молодежь использует, таким образом, довольно доступные и понятные аббревиации с целью экономии времени.

Нами проанализированы также аббревиации на нескольких англоязычных форумах. Следует отметить, что частота использования и характер аббревиаций напрямую зависят от тематики и стиля форума. На форумах, где обитает в большинстве своем молодежь [3], чаще всего встречаются сокращения фраз, которые выражают проявление эмоций, чувств: OMG: Oh My God, LOL: Laughing Out Loud, Huggle: Hug and snuggle, SMH: Shaking my head. Нередки аббревиации, заменяющие целые фразы: AMOSC: Add me on snapchat, WRU: Where are you?; WYWH – Wish you were here.

На форумах, где обсуждаются серьезные темы, сокращений слов не так много (за исключением официально принятых аббревиаций). Это говорит о том, что активное их применение является уместным лишь в определенном стиле и контексте общения.

Литература

1. Акронимы в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://engood.ru/wordform/akronimy>. – Дата доступа : 09.02.2019.
2. Максимова, Т. В. Современные тенденции развития сокращения как способа словообразования в английском языке. Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 2: Языкознание № 3. – 2003. – С. 42.
3. Analyst Forum. Did you pass your exams? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.analystforum.com/forums/cfa-forums/cfa-level-i-forum/91352985>. – Дата доступа : 01.03.2019.
4. Learn English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.englishbaby.com/lessons/6833/real_life/fate. – Дата доступа: 01.03.2019.

АТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ САЙТОВ

Решетникова К. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Ю. В. Ранчинская, преподаватель

Языковые единицы содержат определенную культурную информацию, которая позволяет выявить лингвокультурологические особенности этноса. Появление большого количества гастрономических объектов свидетельствует об англоязычном гастрономическом дискурсе как о динамически развивающейся области лингвистики. Цель работы – выявить атрибутивные особенности сайтов заведений общественного питания Великобритании.

Проанализировав информацию веб-страниц заведений общественного питания *The Rib Room, Wiltons, THE RITZ LONDON, Le Gavroche, Flat Three*, следует отметить, что прилагательные широко используются для описания различных составляющих ресторанов (оформление сайта, меню, ингредиенты и т.д.). Для данных сайтов характерно использование преимущественно качественных и относительных прилагательных. Так, лексемы *traditional* ‘традиционный’, *classic* ‘классический’ в значении «типичный, характерный, привычный» используются на всех сайтах для предоставления посетителям выбора способа приема пищи или вида кухни. Для описания вкусовых качеств блюд частотны прилагательные *crispy* ‘хрустящий’, *sparkling* ‘игристый’, *spicy* ‘пряный’ (на всех 5 сайтах). Лексема *exotic* ‘экзотический’, со значением «причудливый, диковинный, поражающий своей странностью» для представления характеристик определенных блюд зафиксирована на 3 из 5 сайтов. Также использованы в описании ингредиентов блюд всех исследуемых ресторанов прилагательные *black* ‘черный’, *green* ‘зеленый’, *light* ‘светлый’, *dark* ‘темный’, указывающие на цвет. В характеристиках блюд встречаются такие прилагательные, как *Arabian* ‘арабский’, *Korean* ‘корейский’, *British* ‘британский’, *Danish* ‘датский’, *Yorkshire* ‘йоркширский’, которые по своей семантике связаны или соотносятся с названиями стран Корея, Великобритания, Дания, регионом Йоркшир и т.д. Лексема *versatile* ‘разносторонний’, имеющая значение «разнообразный по содержанию или проявлению, многообразный» использована на сайте ресторана *The Rib Room* для описания отдельных позиций меню. На сайте ресторана *Wiltons* для уточнения использована лексема *seasonal* ‘сезонный’, что в значении «такой, деятельность которого связана с определенным сезоном». Прилагательные *elegant* ‘элегантный’, *beautiful* ‘красивый’, *magnificent* ‘великолепный’ имеют значение «роскошный, отличающийся пышной красотой» использованы на сайтах *Le Gavroche* и *THE RITZ LONDON* при описании мест для приема пищи, хотя такие лексемы обычно характеризуют одежду, внешний вид. При анализе атрибутивных характеристик встречались такие прилагательные, как *roasted* ‘обжаренный, запеченный’, *caramelized* ‘карамелизованный’, *pickled* ‘маринованный’, *glazed* ‘глазированный’, которые описывают способ приготовления блюд. Такого вида прилагательные используются примерно в 70 % описаний приготовления блюд.

Таким образом, исследование атрибутивных компонентов сайтов кафе выявило лексемы, указывающие на местность происхождения блюда, тип блюда, способ его приготовления, что свидетельствует о включении определенных культурных особенностей в значение языковых знаков.

Литература

1. Ратникова, И. Э. Имя собственное: откультурной семантики языковой / И. Э. Ратникова. – Минск: Изд-во БГУ, 2003. – 214 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЕБ-СТРАНИЦ АНГЛИЙСКИХ МАГАЗИНОВ

Ровкач Е. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Ю. В. Ранчинская, преподаватель

Взаимодействие языка и культуры позволяет описать культурную семантику языковых знаков, определить, как культура участвует в формировании концептов. Поэтому исследование сайтов английских городов является актуальным. Социолингвистические исследования с учетом антропоцентрической парадигмы в лингвистике рассматривались в работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, В. А. Масловой, И. Э. Ратниковой и др. Цель нашего исследования – анализ существительных на сайтах предприятий торговли *H&M, ZARA, Disney Store, Pandora, Harrods*.

Проанализировав имена существительных на данных сайтах, было выявлено, что наиболее частотной на данных веб-страницах является группа существительных, обозначающих характер услуг предприятий торговли, а именно лексемы *delivery* ‘доставка’ (на сайтах *H&M* и *Harrods*), *size guide* со значением ‘руководство по размеру’ (на сайтах *Pandora* и *Harrods*), *return* ‘возврат’ (на сайтах *Disney Store* и *Harrods*). Существительное *gift card* со значением ‘подарочная карта, подарочный сертификат’ выявлено на сайтах *Harrods* и *Disney Store*. Лексема *sale* со значением ‘распродажа’ выявлена на сайтах *ZARA* и *Disney Store*. Наименее частотной среди данных веб-страниц является группа существительных, обозначающих качество товара, его соответствие моде. Лексема *latest* со значением ‘новейшее’ зафиксирована на сайтах *ZARA* и *Disney Store*. Существительное *brand* со значением ‘марка’ выявлено на сайтах *H&M* и *Harrods*. Лексема *stylish reward* со значением ‘стильная награда’ выявлено только на сайте *Harrods*.

Отметим, что существительные *privacy* со значением ‘конфиденциальность’ и *data protection* со значением ‘безопасность’ выявлены на всех исследуемых сайтах (*H&M, ZARA, Pandora, Disney Store* и *Harrods*). На данных сайтах также представлены лексемы *store locator* ‘поиск магазина’ и *contact* ‘контакт’, что свидетельствует о важности данной информации для англоязычного пользователя.

Таким образом, исследование содержания веб-страниц магазинов выявило, что исследуемые сайты содержат информацию о характере услуг, качестве услуг, качестве товара и др., что свидетельствует об особенностях языкового сознания при формировании картины мира англоговорящего этноса.

Литература

1. Ратникова, И. Э. Имя собственное: от культурной семантики к языковой / И. Э. Ратникова. – Минск, 2003. – 214 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.

АССОЦИАТИВНЫЕ ПРОСТРАНСТВА *LIGHT / DARKNESS* И ИХ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА СТЕФАНИ МАЙЕР «СУМЕРКИ»)

Рудницкая Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. П. Лихач, ст. преподаватель

Якушкина Л. С. считает, что в процессе чтения «выявление смыслов» представляет определенные трудности. Но при условии правильной организации читательской деятельности из текста можно извлечь все виды информации (содержательно-фактуальную, содержательно-подтекстовую, содержательно-концептуальную) и приблизиться к его пониманию [1].

Эффективность читательской деятельности в таком ключе обеспечивает герменевтический анализ текста, позволяющий через деталь проникнуть в идейно-художественное содержание произведения.

Задачей нашего исследования является анализ ассоциативных пространств *light / darkness*, метафор света / тьмы, участвующих в создании художественного образа в романе Стефани Майер «Сумерки», определение их роли в интерпретации авторского замысла.

Роман описывает историю юных влюбленных, которых судьба бросила в объятия друг к другу. Эта любовь нарушила хрупкое равновесие между охотником и добычей и повлекла трагические последствия. Рассмотрим ключевые концепты романа *light / twilight* во взаимосвязи с анализом представляющих их слов, а также дефиниций данных слов.

Существительное *light* имеет множество значений и характеризуется высокой частотностью употребления в произведении:

1. LIGHT, noun. The natural medium emanating from the Sun and other very hot sources, within which vision is possible // СВЕТ, существительное. Естественная среда, исходящая от Солнца и других очень горячих источников, внутри которых возможно зрение.

2. LIGHT, noun. Spiritual or mental illumination; enlightenment, useful information // СВЕТ, существительное. Духовное или ментальное просвещение; просвещение, полезная информация.

3. LIGHT, verb. To attend or conduct with a light; to show the way to by means of a light // СВЕТ, глагол. Присутствовать или вести со светом; показать путь с помощью света.

Также в романе используются слова, которые ассоциируются со словом «light». Это слова-ассоциаты. Распределим их в зависимости от принадлежности к той или иной части речи. Nouns: *candle* (свеча), *glimmer* (мерцание), *illumination* (освещение), *spark* (искра), *flash* (вспышка), *brightness* (яркость), *radiance* (светимость); adjectives: *luminous* (светящийся), *bright* (яркий), *blinking* (моргающий); verbs: *glow* (пылать), *shade* (затенять), *shine* (сиять); adverbs: *brightly* (ярко), *ghostly* (призрачно).

Возьмем существительное из названия романа «Twilight» и проанализируем его. Так выйдем и сам смысл названия произведения, поскольку это существительное можно истолковать как в прямом значении: время суток, так и в переносном: состояние души главных героев Эдварда и Беллы, их мысли, события, наполненные мраком и таинственностью.

Существительное *twilight* также имеет несколько значений:

1. TWILIGHT, noun. The soft light in the sky seen before the rising and (especially) after the setting of the sun, occasioned by the illumination of the earth's atmosphere by the direct rays of the sun and their reflection on the earth. // Сумерки, существительное. Мягкий свет на небе, видимый до восхода солнца и (особенно) после захода солнца, вызванный освещением земной атмосферы прямыми лучами солнца и их отражением на земле.

2. TWILIGHT, noun. The time when this light is visible; the period between daylight and darkness. // Сумерки, существительное. Время, когда этот свет виден; период между днем и тьмой.

3. Twilight, noun. The condition of a person with a breakdown. // Сумерки, существительное. Состояние человека при упадке сил.

Приведем ряд слов-ассоциатов в такой же последовательности. Nouns: *gloom* (мрачность), *glimmer* (мерцание), *darkness* (темнота), *shadow* (тень), *vampire* (вампир), *moon* (луна), *moonlight* (лунный свет); adjectives: *misty* (туманный), *dusk* (сумеречный), *fading* (затухающий), *shadowy* (смутный), *silvery* (серебряный); verbs: *fade* (увядать), *loom* (маячить), *shroud* (окутывать); adverbs: *dimly* (тускло), *in the evenings* (вечерами).

Декодирование смысла, содержащегося в контекстуальной лексеме *light*, ведет нас к пониманию того, что в произведении говорится не столько об освещении, исходящем от солнца, сколько о периоде жизни Беллы до переезда в Форкс. Слова-ассоциаты в свою очередь позволяют метафорично описать настроение Беллы, что также содействует более глубокому проникновению в подтекст. Тоже самое можно сказать и о контекстуальном употреблении лексемы *сумерки*, вводящей читателя в атмосферу мрака и загадочности. С помощью слов-ассоциатов с понятиями *light/twilight* описывается не только душевное состояние и образ мыслей героев, но и природа, что усиливает образность в передаче атмосферы происходящего.

Литература

1. Ермилина, О. Е. Герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности / О. Е. Ермилина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 4. – С. 90–94.

2. Word Associations Network [Электронный ресурс]. – Режим доступа: wordassociations.net/en/words-associated-with/Light. – Дата доступа: 25.02.2019.

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ КОМПОЗИТОВ

(на материале художественной литературы)

Светогорова А. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. О. Ковалевич, канд. филол. наук

Окказиональное словопроизводство является характерной особенностью художественной речи (Н. Г. Бабенко, А. Г. Лыков, Г. О. Винокур, В. Н. Виноградова, С. Ж. Нухов и др.). Данные новообразования, выбываясь из потока узуальных слов, выступают в качестве средства создания особой образности и экспрессии. Писатели используют разные способы образования новых слов. В качестве наиболее продуктивного выступает словосложение, что также соответствует и словообразовательным тенденциям языкового узуса.

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей окказионального словосложения в английской художественной литературе на материале произведений следующих авторов: П. Г. Вудхаус («My man Jeeves», «Jeeves and the Feudal Spirit», «Jeeves in the Offing», «Jeeves in the Offing»), Дж. Джойс «Уилисс», Дж. Оруэлл «1984».

Установлено, что основное количество окказиональных композитов являются именами существительными (74%). В качестве одного из наиболее продуктивных выступает

словообразовательный тип N + N: *It was terribly dangerous to let your thoughts wander when you were in any public place or within range of a telescreen. <...> ... to wear an improper expression on your face (to look incredulous when a victory was announced, for example) was itself a punishable offence. There was even a word for it in Newspeak: **facecrime**, it was called* [1]. Окказионализм **facecrime** обозначает некорректное в конкретной ситуации выражение лица. Комизм заключается в намеренной гиперболизации «неверного действия» и отнесение его к разряду серьезных преступлений. Подобные композиты могут также выражать скрытое сравнение. Примером тому служит окказионализм П. Г. Вудхауса **pig-gleam**, образованный по модели указанной выше: *The ecstatic **pig-gleam** had faded from his eyes* [2]. Из контекста становится понятным, что автор соотносит главного героя со свиньей. Подобные новообразования выражают явную негативную оценку и выступают в качестве образных единиц.

Для создания большей экспрессии автор может объединить целый ряд субстантивных основ в одно слово: *Might have lost my life too with that **mangongwheeltrackrolleyglarejuggernaut** only for presence of mind* [3]. Комизм создается самой формой окказионального деривата, сбивающей с толку читателя. На первый взгляд слова абсолютно не сочетаемы. Однако из контекста становится понятно, что автор обозначает трамвай посредством ассоциаций: человек, звонок, колесо, рельсовый путь и др. Последний компонент данного новообразования выступает в качестве средства характеристики трамвая (**juggernaut** – безжалостная, неумолимая сила; ср.: *juggernaut of war* – колесница войны). Таким образом, автор повествует о неприятном инциденте, который чуть не повлек смерть одного из персонажей.

Зафиксированы также случаи производства окказионализмов типа ADJ + N: *There was a word for it in Newspeak: **ownlife**, it was called, meaning individualism and eccentricity* [1]. Посредством данного деривата Оруэлл высмеивает ограниченность партии; человек имеет право решать, как ему жить.

Среди окказиональных адъективов наиболее показательны дериваты, образованные в соответствии с типами N + Part. I и N + Part. II: *Come on, you **winefizzling ginsizzling booseguzzling existences! Come on, you doggone bullnecked, beetlebrowed, hogjowled, peanutbrained, weaseleyed fourflushers, false alarms and excess baggage...*** [1]. Стилистическая значимость данных окказионализмов возрастает за счет их объединения в окказиональные ряды, посредством которых автор высмеивает социальные пороки: злоупотребление алкоголем, чревоугодие, глупость и др.

Часто сложение сопровождается аффиксацией. При этом особая выразительность может быть достигнута посредством использования в качестве деривационной базы компонентов фразеологизма. Это мы видим на примере окказионального слова **cat-swinging**: *My own apartment ... was a sort of hermit's cell in which one would have been hard put to it to swing a cat, even a smaller one than Augustus, not of course that one often wants to do much **cat-swinging*** (ср. no / not enough room to swing a cat – ‘яблоку негде упасть’) [4].

Особый комизм вызывают слова, созданные сложением на основе синтаксических конструкций: *... on the morrow, after a **tossing-on-pillow night**...* [4]. Данный окказионализм обладает ярко выраженной метафоричностью, т.к. ночь наделяется качествами живого существа. Приведем еще один пример: *I wasn't surprised. I have already alluded to the effect that **over-the-top-of-the-pince-nez look of old Bassett**...* [4]. Посредством окказионального эпитета автор характеризует персонаж, бросающий пронизывающий взглядом поверх пенсне. Объединяться в одно слово могут даже целые предложения: *There was a distant sound of **eh-yes-here-I-am-what-is-it-ing**...* [4]. Производящую базу данного окказионализма составляют два предложения: *Here I am* и *What is it*.

Таким образом, мы можем заключить, что словосложение является продуктивным способом производства окказиональных слов. Используя разнообразные приемы, мастера художественного слова создают экспрессивные лексические единицы обладающие качествами тропов.

Литература

1. Orwell, G. 1984 / G. Orwell [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lelang.ru/english/adaptirovannye-knigi/original/1984-by-george-orwell-2/> – Дата доступа: 14.02.2019.
2. Wodehouse, P. G. My man Jeeves / P. G. Wodehouse [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/read/Wodehouse_PG/my_man_jeeves.html#0 . – Дата доступа: 14.02.2019.
3. Joyce, J. Ulysses / J. Joyce [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/read/JOYCE_JAMES/ULYSSES.html#0 . – Дата доступа: 14.02.2019.
4. Wodehouse, P. G. Jeeves in the Offing / P. G. Wodehouse. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://readli.net/chitat-online/?b=172896&pg=1>. – Дата доступа: 14.02.2019.

ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ В АНГЛИЙСКОЙ ПЕЧАТИ: TABLOIDS VS BROADSHEETS

Сивченко Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Гуцко, старший преподаватель

Ежедневные и еженедельные газеты в Британии можно разделить на две широкие категории: так называемая «солидная пресса» и таблоиды. Вся популярная пресса относится к разряду таблоидов. По сути своей, таблоиды содержат развлекательный материал. Об этом свидетельствует тот факт, что они меньше объемом в сравнении с другими газетами, включают в себя большое количество иллюстраций, провокационные заголовки и сенсационный стиль написания статей. В результате, основной акцент в таблоидах делается на сплетни, эмоции и скандал, а содержание новостей, в свою очередь, сводится к необходимому минимуму. В то же время, «солидные» газеты (так же известные как «широкоформатные») уделяют особое внимание освещению новостей, анализу политической и экономической ситуации в стране, а также широкому спектру различных социальных и культурных вопросов. Из числа «солидных газет» можно выделить такие издания, как «The Daily Telegraph», «The Guardian» и «The Times», из числа популярных – «Daily Mirror», «The Sun» и «Daily Mail» и др. Анализ заголовков – вероятно, один из самых простых, и в то же время эффективных способов наглядно показать разницу между двумя категориями изданий. Так, признанным фактом является то, что таблоидам свойственно использование более доступной лексики, преимущественно англосаксонского происхождения, которая максимально приближена к разговорному языку. Это обеспечивает больший динамизм и легкость восприятия, но в то же время подчеркивает престижность широкополосных газет, написанных в заметно более официальном, строгом стиле. Например:

– *In a **bid** to **cut** the number of smokers.* (The Sun)

– *In an **attempt** to **reduce** the number of smokers.* (The Times)

Используемая в таблоидах лексика зачастую более эмоциональна, в каком-то смысле предвзята, в то время как «солидные» издания отдают предпочтение прохладным, нейтральным оборотам. Более того, популярная пресса позволяет себе использование прозвищ или уменьшительных форм имен, в то время как широкополосные газеты не только приводят полные имена, но и титулы, при наличии оных. Например:

– *Soul singer Corinne Bailey Rae **distraught** after husband found dead.* (The Daily Mirror)

– *Singer's husband dies of suspected drug overdose.* (The Guardian)

– *No plot to kill **Di**, says MI6 spy.* (The Sun)

– *MI6 held no files on **princess Diana**.* (The Guardian)

Проанализируем несколько различных заголовков, основываясь на приведенной выше информации:

Cigarettes to be sold under shop counters (The Times)

– Использование пассивного залога с целью подчеркнуть важность предмета беседы (cigarettes);

– *To be sold* выражает определенную степень принуждения/обязательства.

Ciggies in display ban plan. (The Sun)

– Использование разговорной аббревиатуры *ciggies* вместо *cigarettes*;

– Более прямолинейная подача, призванная захватить внимание читателя.

Government could ban display of cigarettes. (The Independent)

– *Could* выражает логичную вероятность;

– Заголовок нейтрален и объективен.

Подводя итог, можно с уверенностью отметить, что «солидная» британская пресса делает акцент на нейтральность и объективность, в то время как материалам, публикуемым в таблоидах, свойственна глубокая эмоциональная окраска. Определенная степень предвзятости присуща абсолютно любому изданию (каким бы объективным оно себя не позиционировало), но британские таблоиды зачастую намеренно упускают факты с целью преподнести читателям более шокирующую историю. Подобное разделение прессы не является уникальным, но наиболее наглядно выражено именно в современной Британии.

Литература

1. Тинякова, Е. А. Методические материалы по гуманитарным дисциплинам / Е. А. Тинякова. – Ч. 1. Москва: Директ-Медиа, 2015. – 548 с.

НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЪЕКТОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ (на примере эргонимов г. Мозырь, Беларусь)

Таранова К. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалева, канд. филол. наук, доцент

Эргонимы входят в ономастическое пространство региона и являются наиболее динамично развивающимся ономастическим классом. Данные онимы можно рассматривать как свернутый текст, который “по-разному и всякий раз в неравном объеме актуализируется в различных речевых ситуациях и состоит из нескольких логико-информационных модулей” [2, с. 6]. Данные ономастические единицы исследовались в работах М. В. Горбаневского, Ю. А. Карпенко, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской, В. И. Супруна, Е. В. Тихоненко и др. Цель нашей работы – выявить номинативные характеристики названий заведений общественного питания города Мозыря. В данной группе преобладают отопеллятивные названия. Наименования кофеен *Чашка*, *One coffee*, *FRESHCoFF*, *Смачна кава* содержат указания на сферу деятельности. Так, название *One coffee* образовано от английских лексем *one coffee* ‘одна чашка кофе’. Наименование кофейни *FRESHCoFF* содержит в себе английские лексемы *fresh* и *coffee* (от полной формы *coffee*). Следует также отметить графическое оформление названия *FRESHCoFF*. Название *York Pub* происходит от ойконима *York* и лексемы *pub* ‘заведение, в котором продаются алкогольные напитки’. Наименование пиццерии *Pizza Smile* происходит от апеллятивов *pizza* и *smile* ‘улыбка’. Название кафе *Joy* соотносится с английской лексемой *joy* ‘радость’. Оним *Пеперони* (кафе–пиццерия) соотносится с английской лексемой *pepperoni* ‘один из самых известных ингредиентов для приготовления пиццы’. Ономастическая единица *café Gurman’s* соотносится с французской лексемой *gourmand* ‘любитель и ценитель изысканных блюд’. Так, наименование кафе *Шампань* вызывает ассоциацию с Францией, с провинцией Шампань, родиной шампанского.

Название кофейни *Хуторок* соотносится с апеллятивом *хуторок*, что отражено и в интерьере заведения. Оним *Трибуна* (спортивный бар) происходит от лексемы *трибуна* ‘сооружение с рядами мест на стадионе’. Название ресторана *Кабачок* соотносится с лексемой *кабачок*. Наименование кафе *Три пещаря* связано с названием литературного произведения, но не исключено и происхождение название по расположению данного объекта на реке Припять. Название ресторана *Припять* мотивировано гидронимом Припять, на что указывает близкое расположение данной реки.

Белорусскоязычные лексемы также встречаются в наименованиях объектов данного типа. Эргоним *Смачна кава* состоит из лексем *смачна* ‘вкусный’ и *кава* ‘кофе’.

Таким образом, наименования объектов общественного питания города Мозыря являются преимущественно отопеллятивными названиями, частотными являются иноязычные лексемы.

Литература

1. Горбаневский, М. В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / М. В. Горбаневский; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1994. – 39 с.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
3. Mlife. Портал города Мозыря [Электронный ресурс]. – Мозырь, 2019. – Режим доступа : <https://mlife.by>. – Дата доступа : 02.02.2019.

АНТИТЕЗА «САМОПОЖЕРТВОВАНИЕ – ЖИЗНЕПРОЖИГАНИЕ» В СКАЗКЕ О. УАЙЛЬДА “THE NIGHT IN GALE AND THE ROSE”

Фирсова Е. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. П. Лихач, ст. преподаватель

О. Уайльд оставил для своих читателей множество произведений, актуальных для любого времени. Особое место среди них занимают сказки. Сказки, вошедшие в сборник «Счастливый принц» (1888 г.), поучительны, аллегоричны и тропеичны [1]. В них с помощью образных средств возвеличиваются любовь, искренность и осуждаются эгоизм, ханжество и др.

Важным фактором восприятия и понимания сказки “The Nightingale and the Rose” («Зарянка и роза») является антитеза, раскрывающая через антонимические пары слов и словосочетания диалектику противоречий между самопожертвованием и бессмысленным прожиганием жизни.

Сказка начинается с монолога Студента, перед которым встает выбор между безумством сердца и благоразумием. Хотя Студенту «подвластны все тайны философии», его жизнь становится несчастной, ведь в его саду нет алой розы для возлюбленной. Но готов ли он к поступку во благо другому, но во вред себе? С помощью риторического восклицания “Ah, on what little things does happiness depend!” // «Ах, на каких мелочах зиждется счастье!» [2]. Студент выразил печаль и недовольство положением вещей. Ему нужна лишь алая роза, а для Зарянки – вера в вечную любовь.

Сторонник борьбы за чужое счастье не человек, а маленькая птичка, Зарянка: “*Night after night have I sung of him, though I knew him not <...> I told his story to the stars<...>*” [2]. Она рассказывает о переживании Студента, искренне веря в его любовь к девушке: “*Here indeed is the true lover*”. “*What I sing of, he suffers – what is joy to me, to him is pain*” [2] – в этих строках сопереживание влюбленному выражается контекстуальными антонимами. Автор характеризует Зарянку с помощью прилагательного “*little*” // «маленькая», а переводчик использует уменьшительно-ласкательный суффикс **-к-**: «птичка». Этим «уменьшением» выражается ничтожность существования Зарянки: она не понимает своей значимости, считает окружающих важнее себя, что в тексте выражается риторическим вопросом: “*what is the heart of a bird compared to heart of a man?*” [2].

Согласно “Macmillan Dictionary”, понятие «самопожертвование» (“self-sacrifice”) определяется как “the behavior of someone who chooses not to have or to do something that they want in order to help other people” [3]. О. Уайльд выражает это через следующие словосочетания: “*heart’s blood*”, “*last song*”, “*sharp pang*”; предложения: “*I am not afraid*”, “*your blood becomes mine*”, “*<...> death is a great price*”, “*Love is very dear to all*” [2].

Таким образом, идея самопожертвования выражается в ключевых словах-ассоциатах: “*love*”, “*blood*”, “*life-blood*”, “*heart’s-blood*”, “*death*”. Любовь для Зарянки «мудрее, чем философия» и «могущественнее власти»: “*wiser than Philosophy*”, “*mightier than Power*” [2].

Понятие «жизнепрожигание» (“lifeburning”) неотражено в словарях, однако понятна его неодобрительная разговорная экспрессия. Студент не предается разгульной жизни (he doesn’t **live fast**), но он растрчивает себя на лживые пустые чувства, обманывается тем, что готов страдать за любовь, но в итоге обрекает себя на рациональное бездушие.

Жизнь прожигает Она, его возлюбленная, для которой бриллианты дороже цветов. Ее образ в воображении Студента соткан из контрастивных смыслов: “*She has form*”, “*but has she got feeling?*”; “*She is all style, without any sincerity*”. Студент делает печальный вывод: “*She wouldn’t sacrifice herself for others*”. Она думает о музыке, но искусство эгоистично.

Понятие «жизнепрожигание» можно интерпретировать несколько иначе: как готовность пускать свою жизнь на самотек в ожидании чуда, предаваться душевным терзаниям, бездействовать и разочаровываться (“*Love... always telling one of things that are not going to happen*”). Это раскрывают эмотивные единицы: “*sorrow has sether seal upon his brow*”, “*he buried his face in his hands and wept*”, “*He is weeping for are drose*”; глаголы статики: “*was still lying on the grass*». Жизнь Студента размеренна, небыстротечна. Он олицетворяет конформистское отношение к миру спасается тем, что ставит чувства под сомнение, динично и рассудочно переосмысливает действительность, которая разрушила его иллюзорные мечты: “*What a silly thing Love is<...> It is not half as useful as Logic<...> In fact, it is quite unpractical*” [2]. Он бросает розу, добытую ценой жизни любящего существа, и принимается за чтение больших пыльных книг.

Таким образом, репрезентантами понятия «жизнепрожигание» в сказке являются слова “*arts*”, “*music*”, “*style*”, “*jewels*” – ассоциированные с возлюбленной Студента; “*cry / weep*”, “*sorrow*”, “*luck*” – характеризуют самого Студента. Если самопожертвование олицетворяет смерть во имя Любви, то жизнепрожигание – эстетическое наслаждение жизнью либо бездействие, бессмысленное ожидание чуда.

Литература

1. Биография Оскара Уайльда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://24smi.org/celebrity/4260-oskar-uaidl.html>. – Дата доступа: 24.02.2019.
2. Счастливый принц и другие сказки (адаптировано): Для ср. шк. возраста/ Адапт., коммент, и слов. С. К. Фоломкиной. – Минск : Выш. шк., 2000. – 175 с.
3. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.macmillandictionaries.com>. – Дата обращения: 27.02.2019.

НЕЗАМЫСЛОВАТЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Чикунова А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. А. Федорова, преподаватель

Современная методика располагает такими ресурсами в обучении иностранным языкам, что, пожалуй, о нехватке учебной литературы говорить не приходится. Однако творчески мыслящие преподаватели не прекращают создавать собственные ресурсы для обучения, используя для этого обычные повседневные бытовые материалы.

Если задуматься о том, как мы чаще всего проводим свое свободное время, то, наверно, большинство из нас ответит – за просмотром фильмов, мультфильмов, сериалов или слушая музыку. В этой связи можно совместить приятное с полезным и использовать небольшой фрагмент фильма или мультфильма, озвученного носителем языка, для введения и тренировки иноязычной лексики,

грамматики, устойчивых выражений, для совершенствования восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Этот ресурс используется, например, школой английского языка «Инглиш шоу», где опытные преподаватели на основе популярных фильмов и мультфильмов создали небольшие познавательные обучающие видеоролики. Этим ресурсом иногда пользовались мои учителя английского языка. На уроке мы просматривали короткометражные фильмы / мультфильмы с субтитрами на английском языке (для лучшего восприятия), а затем обсуждали сюжет под руководством преподавателя. Музыка также является неотъемлемой частью нашей жизни, хотя восприятие на слух текст песни на изучаемом языке значительно сложнее, чем восприятие видеоролика, в котором понимание облегчается за счет зрительного ряда. Но и этот ресурс может успешно использоваться в обучении языку. Особенно, если песня очень популярная.

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся в быту с рекламой, инструкциями к импортной бытовой технике, кулинарными рецептами, описаниями медикаментов и т. д. на иностранном языке. Часто в таких инструкциях имеется и текст на родном языке, который может использоваться не только как параллельный перевод, но и как опора для изучения новых слов. Ведь в процессе приготовления блюд или сборки нового оборудования можно расширить свой иноязычный вокабуляр.

Очень эффективно работают в изучении иноязычной лексики различные карточки, которые можно создавать самостоятельно. На плотной бумаге с одной стороны пишется новое слово, а с другой – его значение на иностранном языке или же перевод. Хорошим дополнением является иллюстрация, которая ассоциируется с данным словом. Уже сам процесс создания такого «словаря» является очень интересным и увлекательным и повышает мотивацию в изучении иностранного языка.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Устинов Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, канд. филол. наук

Одной из главных особенностей газетного дискурса является широкое употребление фразеологизмов с целью придания большей выразительности и привлечения внимания читателя. С целью достижения большей степени речевой выразительности, авторы статей часто прибегают к трансформации фразеологизмов. Одним из видов трансформации фразеологических единиц является семантическая трансформация. Она достигается за счет выбора контекстного окружения, что приводит к появлению новых смысловых оттенков. При этом состав фразеологизма остается неизменным.

Двойная актуализация фразеологических единиц, один из приемов семантической трансформации, заключается в одновременном прочтении фразеологической единицы в двух планах: в собственно фразеологическом смысле и как свободное словосочетание с буквальным значением. Этот прием может быть рассмотрен на примере употребления фразеологизма *the Big Apple*, обозначающего город Нью-Йорк, в газетных заголовках (в обеих статьях повествуется о знаменитых ресторанах Нью-Йорка):

*Brooklyn: Bite the **Big Apple** / Бруклин: укуси большое яблоко [1];*

*How to Get a Real Taste of the **Big Apple** / Как оцутить настоящий вкус большого яблока [2].*

Прием буквализации схож с приемом двойной актуализации значения фразеологизмов, но в данном случае исходное значение свободного словосочетания становится ключевым:

*Very **bad hair day!** Extra ordinary picture shows what happens if builder's foam gets mixed up with shampoo. / День сильно незадался! Необычная картинка показывает, что бывает, если пену для укладки смешать с шампунем [3].*

Распространенность таких приемов семантической трансформации фразеологизмов, как двойная актуализация и буквализация обусловлена тем, что они участвуют в создании особого языка газетного текста и позволяют эффективно воздействовать на читателя, создавая тонкую игру слов; привлекают внимание к статье, будучи использованными в качестве заголовков.

Литература

1. TheIndependent [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.independent.co.uk/travel/americas/brooklyn-bite-the-big-apple-6292787.html>. – Дата доступа : 16.02.2019.

ИНВЕРСИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Устинов Е. В., Лахманкова А. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, канд. филол. наук

Русский язык характеризуется свободным порядком слов в предложении. При этом смысл предложения остается прежним. В английском языке важен постоянный порядок слов, при котором каждый член предложения имеет свое место. Однако в английском языке встречается такое явление, как инверсия, под которой традиционно понимается перестановка слов, нарушающая их обычный порядок в предложении; конструкция с обратным порядком слов [1]. Используя данный прием авторы произведений создают различные стилистические эффекты.

Нами был рассмотрен рассказ “Большая возможность” Ф. Леинга (“A Big Chance” F. Laing). Были выявлены несколько случаев использования инверсии как стилистического приема.

“*And the boxes of perfume, flowers and candy they often left on her desk*”. В данном предложении автор ставит на первое место подарки, которые обычно дарят в знак благодарности. Такой акцент характеризует героиню рассказа как человека положительного, который хорошо выполняет свою работу и которого многие хотят отблагодарить. Работника, который относится к своему делу ответственно, может ждать и продвижение по карьерной лестнице (ключевой вопрос данного рассказа).

“*And for the next ten minutes, half the office employees could hear Paula telling the ticket-agent what she thought of him.*” В данном предложении автор показывает, сколько времени уходит у секретаря на то, чтобы высказать недовольство агенту, а затем подчеркивается количество людей, которые это должны услышать. Таким образом, девушку можно охарактеризовать следующим образом: любит внимание, делает все напоказ, дабы заслужить признание и получить повышение за выполненные обязанности.

В обоих вышерассмотренных предложениях была использована инверсия. Порядок слов в предложениях был представлен в таком порядке, чтобы усилить характеристику девушек, показать их отношение к работе и ко всему окружающему. Уникальность применения инверсии в том, что нарушается нейтральная целостность информации. Особенность данного вида стилистического приема также не изменяет семантического значения предложения, однако добавляет эмоциональную окраску, дополнительную характеристику (как в данном случае) или подчеркивает логическое ударение высказывания.

Литература

1. Толковый словарь Ушакова / Д. Н. Ушаков, 1935–1940 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/823806>. – Дата доступа : 27.02.2019.

РЕАЛИИ ЖАРГОНА ЛЮБИТЕЛЕЙ АНИМЕ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОНТУРЫ НАУЧНОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ

Мазиков Н. И. (УО «Минский государственный лингвистический университет», Минск)

Научный руководитель – Е. Г. Лукашанец, канд. филол. наук, профессор

Одной из особенностей жизнедеятельности человека является наличие второй сигнальной системы, которая проявляется в речи (устной и письменной) через общение и коммуникацию людей в современном обществе. В этом случае такому феномену, как РЕЧЬ в социуме отводится одна из главенствующих ролей. В свою очередь, речь опирается на закономерности языка, структура и содержание которого находятся в постоянном развитии в соответствии с прогрессом общественного движения по вектору социокультурного развития и самых разнообразных модернизаций в науке, технике, экономике, экологии, образовании, СМИ, внешнеполитической деятельности и политике.

Именно поэтому нас заинтересовали вопросы использования письменной речи не только в качестве признаваемого варианта литературного языка, но и «субстандартные» формы общения (просторечие и профессиональные жаргоны)». В рамках субстандартных форм общения для нас является актуальной сфера АНИМЕ, которая в последнее время имеет всё большее распространение среди самых разнообразных слоев населения планеты.

Отмеченные выше, а также имеющиеся в реальной переводческой практике и другие лингвистические и переводческие аспекты создания качественного и адекватного перевода текстов приводят к необходимости исследования теоретических и практических вопросов, возникающих в процессе передачи культурно-маркированной лексики в том или ином тексте. В такой работе особое место отводится используемому в лингвистике феномену – РЕАЛИЯ, который стал в середине XX века частью понятийного аппарата переводоведения.

Чаще всего реалии обозначают предметы материальной культуры, которые характеризуют тот или иной народ и выражают национальный колорит. Реалиям присущ временной фактор: они быстро реагируют на всевозможные социокультурные модернизации и изменения в развитии общества. В связи с этим существуют реалии – неологизмы, историзмы, архаизмы.

В работе рассмотрены особенности перевода аниме-сериалов. Основной сложностью в данном процессе являются **реалии** – то есть контекстные выражения, которые являются обыденностью для мира конкретного сериала, однако, сложно переводимы, ввиду чего представляют проблему для переводчика. В тексте рассмотрены не только конкретные случаи особенностей перевода реалий, но и выявлены те мыслительные процессы, приводящие к решению конкретных переводческих задач. Кроме того проанализирован сам процесс перевода и адаптации, а также рассмотрено и само «аниме», как таковое, а также индустрия его производства, в целом.

А так как в рамки нашего научного поиска попал один из субстандартов – АНИМЕ, то особый интерес в этом плане представляет, прежде всего, исследование реалий в аниме, оформление аниме, семантика, особенности и методика перевода текстов, связанных с АНИМЕ. Последнее выступает, в некоторой степени, молодежным сленгом (жаргоном) и характеризуется специфическими сферами употребления и категориями пользователей.

Актуальность исследования. XXI век характеризуется бурным развитием современных средств получения, переработки, коммуникации и доставки информации потребителям с использованием ИКТ-технологий и средств массовой информации. Именно поэтому наряду с традиционным и общепринятым литературным языком появляются иные – субстандартные – формы межкультурного общения в виде жаргонов. Наличие современных СМИ ускоряет процесс становления и распространения жаргонизмов в рамках реальной коммуникации среди молодежи.

Мультипликация – анимация – аниме – анимешник. Таким можно представить логический ряд интересующего нас словообразования. Сообщество анимешников рефлексивует над языком, создает любительские словари аниме-сленга, обсуждает варианты кириллической транслитерации слов (крайне интересно противостояние «приверженцев субкультуры» и «ревнителей традиционного востоковедения»).

В период становления информационного общества одной из любимых форм досуга определённой части общества является АНИМЕ, которое характеризуется использованием специфического жаргона. Факт широкого внедрения в социум АНИМЕ предопределяет становление и развитие свойственного данному феномену жаргона, которым пользуется многомиллионная аудитория жителей планеты Земля. Кроме того, в лингвистике и переводческой теории и практике используется понятие «Реалия», которое в контексте данной работы рассматривается как реалии в аниме. Отмеченный факт является определенной закономерностью, что обусловило актуальность проведения теоретического и практикоориентированного исследования реалии жаргона любителей аниме в переводческой деятельности.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать место и значение реалий в аниме и разработать практикоориентированные направления использования реалий жаргона любителей АНИМЕ в переводческой деятельности.

Задачи: 1) определить роль и значение реалии в переводческой деятельности: классификация, способы передачи, виды и приёмы перевода; 2) выявить специфические особенности реалии в аниме: субстандарты, оформление аниме, семантика, особенности перевода; 3) представить процесс перевода и адаптации реалии в аниме на конкретных примерах сериалов-аниме: практика, особенности и методика перевода.

В работе впервые исследуются: реалии в переводческой деятельности в рамках жаргона любителей аниме; генезис становления и развития жаргона любителей АНИМЕ; теоретические и практикоориентированные аспекты структурно-семантического поля лексики АНИМЕ; социокультурная характеристика жаргона АНИМЕ как субстандартной формы межкультурного общения; способы образования лексики АНИМЕ; семантика АНИМЕ как субстандарт в лингвистике; специфические особенности реалии в АНИМЕ (субстандарты, оформление аниме, семантика, особенности перевода); представлен процесс перевода и адаптации реалии в АНИМЕ на конкретных примерах сериалов-аниме (практика, особенности и методика перевода).

Настоящее исследование посвящено особенностям перевода и адаптации реалий жаргона аниме на основе функционирования ненормативных форм языка и молодежного жаргона в коммуникативных практиках социума, в частности, жаргона любителей АНИМЕ. Особое внимание в тексте уделяется вопросам практики, особенностей и методики перевода на примере конкретных сериалов аниме.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИНФИНИТИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Яковцова Е. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, канд. филол. наук

Литературный (или художественный) перевод – это полное и точное раскрытие содержание текста средствами другого языка при соблюдении норм этого языка [1]. Целью перевода является достижение максимальной точности переводимого текста и сохранение его коммуникативной функции. В английском языке существует большое количество разных способов перевода инфинитива. Инфинитив может выполнять функции подлежащего, определения, сказуемого и некоторых других компонентов предложения. В качестве материала исследования мы взяли произведение автора О. Р. Коена «Любовь и уважение» (Octavus Roy Cohen «To love and to honor»), в котором были выявлены случаи употребления инфинитива и проанализированы особенности его перевода на русский язык.

В следующем предложении выявлены сразу несколько случаев употребления инфинитива: «*He had been moderately successful in business, sufficiently successful to permit him to retire from business and to travel about the world a little if he had wanted to do so*». В первом случае инфинитив сочетается с прилагательным, и все выражение имеет следующее значение: «удачливый для того, чтобы позволить...», т. е. в русском языке инфинитив и сочетаемое с ним слово переводится более широкой конструкцией, что однако обусловлено нормами русского языка. В остальных случаях инфинитивы «to retire», «to travel», «to do» переводятся соответствующими формами инфинитива русского языка «уволиться», «путешествовать» и «делать».

Рассмотрим еще один пример: «*And nothing happened to change my opinion until a few weeks before their twenty-fifth anniversary*». В данном предложении инфинитив является частью инфинитивной конструкции, в которой «to change» переводится на русский язык как «не изменило», т. е. глаголом в прошедшем времени. Возможны, однако, и другие способы перевода данного фрагмента предложения, например: «*И ничего не происходило, чтобы изменить...*» или «*И ничего не могло изменить...*», т. е. при таком переводе возможно сохранение формы английского инфинитива соответствующей форме инфинитива в русском языке.

Необходимо также остановиться на названии произведения. Выражение «**To love and to honor**» может быть рассмотрено как сочетание существительных «Любовь и уважение»; также возможен вариант «Любить и уважать», в котором инфинитив сохраняется при переводе. Однако первый вариант перевода является более нейтральным для русского языка.

Также нужно добавить, что большинство выявленных в данном рассказе инфинитивов имеют аналогичные формы инфинитива в русском языке. Таким образом, это является самым распространенным способом перевода. В единичных случаях инфинитив может выступать в русском языке в качестве глагола или существительного.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Толковый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ: ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА

ПОРТФОЛИО ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Башкирова А. А. (ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Л. В. Колобова, д-р пед. наук, профессор

Портфолио является современным педагогическим инструментом сопровождения развития и оценки достижений учащегося, который ориентирован на преобразование и прогресс качества образования [1, с. 83]. Языковой портфель реализует одно из ведущих положений ФГОС основного общего образования второго поколения – формирование универсальных учебных действий, позволяя равным образом учитывать возрастные особенности учащихся и педагогические ресурсы учебных предметов образовательного маршрута.

Проанализировав содержание научно-методической литературы, мы разработали проект портфолио по французскому языку для учащихся младших классов. Следует отметить, что разделы портфолио, такие как портрет, рабочие материалы, достижения, коллектор, являются общепринятым прототипом в мировой педагогической практике.

Раздел «Мой портрет» предусмотрен для представления информации об ученике – авторе портфолио, с помощью небольшого эссе. Раздел должен отображать особенности личности автора

портфолио. Здесь обязательно наличие вступительной статьи – обоснование, где сформулирована цель создания данного языкового портфолио. В конце этого раздела присутствует список под названием «Зачем я учу французский язык?». Пример: Bonne journée! J'ai créé ce portfolio pour bien apprendre le français, regarder des films étrangers et chanter des chansons sans traduction. Je m'appelle _____. J'ai _____ ans. Ma ville natale est _____. Ma famille n'est pas très nombreuse. Ce sont le père, la mère et la soeur. Ma mère est professeur de biologie. Elle a _____ ans. Mon père est administrateur système. Il a _____ ans. Ma soeur s'appelle _____. Elle a _____ ans. J'aime beaucoup chanter et danser. J'aime ma famille. J'apprends le français pour: parler aux amis du monde entière, chanter des chansons françaises, voyager.

Раздел «Коллектор» включает материалы, авторство которых не принадлежит ученику. Это могут быть документы, предложенные ученику педагогом-предметником (памятки, схемы), найденные учеником самостоятельно (ксерокопии статей, материалы периодических изданий, иллюстрации). Пример перечня памяток: Как учить французский язык? Как подготовить диалог на французском языке?

Conseils pour apprendre le français (3 класс):

1. Écoute bien des chansons françaises: les chansons françaises vont te familiariser avec la langue et la phonétique française. Le français n'est plus étrange à tes oreilles.

2. Pratique la langue tous les jours: essaye de parler, fais des phrases. La pratique et l'entraînement t'aideront à intégrer les règles du français.

3. Communique avec des Français: la communication est importante pour chaque langue et le français ne fait pas exception! Communiquer avec des francophones est un plus qui te donnera l'opportunité non seulement de pratiquer le français mais aussi d'apprendre la culture française directement à la source!

4. Ose faire des erreurs: plus qu'un conseil, ce point est une nécessité. Tout le monde connaît l'expression "apprendre de ses erreurs". Se tromper, ce n'est pas la fin! Il y aura toujours quelqu'un pour te corriger et t'expliquer. N'aie pas peur de te tromper!

Pour une présentation du dialogue (2 класс):

1. Lis attentivement la situation donnée et imagine-toi où et quand cela peut se produire.

2. Partage des rôles à un partenaire en fonction de la situation.

3. Pense quels gestes et quelles expressions du visage il faut choisir.

4. Lis le dialogue de la manière théatrale.

5. Reproduis le dialogue.

Раздел «Рабочие материалы» должен включать все те материалы, которые выполняются учащимся на уроках иностранного языка. Это могут быть диктанты и изложения, сочинения, всевозможные исследования и творческие работы, а также иллюстрированные работы учащегося.

В раздел «Мои достижения» помещаются материалы, которые, по мнению учащегося, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи в изучении иностранных языков. Это могут быть грамоты / дипломы конкурсов и олимпиад по иностранному языку.

Структура представленного портфолио не имеет жестких рамок. Она может меняться по мере освоения учащимися способа его организации.

Портфолио обеспечивает «способ саморефлексии в процессе изучения и способ зафиксировать собственные знания, навыки или компетенции, а также способствует переоценке и управлению успехами в учебе», – отмечает С. Н. Белова [1, с. 54].

Литература

1. Белова, С. Н. Современные средства оценивания результатов обучения в школе / С. Н. Белова [и др.]. – М. : Педагогическое общество России, 2010. – 126 с.

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ В КАЧЕСТВЕ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА

Большакова Т. А., Шур К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

Анализ сложных существительных с именем собственным в качестве первой НС (непосредственно составляющей), предпринятый в данном исследовании, позволяет сделать определенные выводы относительно их структуры, семантики, стилистических особенностей, орфографии.

Структурные модели исследуемых существительных представлены двухкомпонентными и многокомпонентными образованиями. Число морфем варьируется от 2-х (*das Donauwasser, die Jemen-Lösung*) до 7 (*der Holland-Immobilienfond, die Oder-Neiße-Grenze, die Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Gedenkstätte, die Rhein-Main-Donau-Großschiffahrtsstraße*).

Установлено, что чаще всего между первой НС, выраженной именем собственным, и определяемым словом устанавливаются отношения принадлежности / владения. Семантика определяющего слова обусловила выделение следующих тематических групп:

а) принадлежность к стране, государству, политическому союзу: *das EU-Bürger, das EU-Land*;

б) принадлежность к фирме, компании: *der Opel-Mitarbeiter*;

в) принадлежность к террористическим группировкам: *das Al-Kaida-Mitglied*;

г) принадлежность части целому: *der Elbrus-Nordabhang*;

д) владение чем.-л.: Grundig-Konzern «крупнейш. европ. радио-техн. концерн в ФРГ, основанный после 2-й мир. войны Максимом Грундигом»

е) принадлежность к ученикам, последователям: *die Brecht-Schülerin*.

Не менее продуктивным оказалось отношение места. Локальная семантика чрезвычайно разнообразна. Нами установлено несколько тематических групп:

а) место войн, битв, конфликтов и столкновений: *der Kosovo-Konflikt*;

б) место проведения конференций, фестивалей, спортивных мероприятий: *der London – Marathon*;

в) место проведения отпусков, свободного времени: *der Holland-Urlaub*;

г) пути следования поездов: *der Berlin-Warszawa-Express*;

д) Место прохождения водных магистралей: *die Rhein-Main-Donau-Großschiffahrtsstraße*;

е) место работы, деятельности: *die Hollywood schauspielerin*;

ж) места следования экспедиций: *die Atlantik-Schiffahrt*.

В список других установленных отношений включены:

1. Отношение «в честь кого-л.» со всеми подвидами:

а) названия улиц, площадей, переулков, домов, где жили известные люди; *der Ferdinand platz, die Abrecht-Dürer-Allee*;

б) названия школ, гимназий, университетов, библиотек, галерей, музеев, и др. учреждений образования и культуры: *das Albert- Einstein- Gymnasium*;

в) названия премий, стипендий и др. наград: *der Lessingpreis, Friedrich- Ludwig- Jahn- Medaille*;

г) названия научных обществ, названия памятников: *die Max-Planck-Gesellschaft*.

2. Отношение содержания (*das Bach-Konzert* – концерт, посвященный творчеству Баха), отношение автора (*die Mozart – Oper, Einstein – Brief*).

В нашей выборке встретились композиты, в которых имя собственное десемантизировано, например: *die Schubert brille* – определенный вид очков (маленькие, круглые), похожие на те, которые носил известный австрийский композитор Франц Шуберт; *der Schillerkragen* – в начале XX века это слово стало обычным названием для свободно носимого воротничка спортивной рубашки), *die Schillerlocke* (трубочка с кремом).

Приведем в качестве примера еще ряд идиоматизированных (обиходно-разговорных) композитов, которые были популярными во время Второй мировой войны и сохранились как историзмы. Следующие образования связаны с одним единственным понятием – *Molotowgitarre* «советский ручной пулемет», *Molotowcocktail* «бутылка с запечатанной смесью», *Mussolinipastete* («паштет Муссолини» – рыбные консервы плохого качества, которыми итальянские союзники Германии снабжали немецкие войска), *Stalinorgel* («сталинская шарманка» – ракетная установка «Катюша») и др. Основная орфографическая проблема сложных существительных с именем собственным в качестве первого компонента заключается в решении вопроса о том, следует ли писать собственное имя через дефис, слитно или раздельно. Однозначного ответа на этот вопрос нет. Систематизация отдельных случаев написания исследуемых композитов в нашей выборке, позволяет сформулировать, по крайней мере, несколько однозначных правил:

– если в состав композита входят личные имена и фамилии, то все компоненты такого слова пишутся через дефис;

– если географическое название уточняется другим существительным, стоящим после него, то такое название можно писать раздельно, либо через дефис: *Frankfurt-Hauptbahnhof / Frankfurt Hauptbahnhof*;

– через дефис принято писать сложные географические названия, состоящие из двух или нескольких синтаксически равнозначных компонентов *Rheinland-Pfalz*, двойные фамилии: *Herr Müller-Weber*. Двойные имена допускают параллельные варианты написания. Например: *Anna-Maria / AnnaMaria / Annamaria*.

СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ НЕМЕЦКИХ СЛОЖНОПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Борисенко О. О., Шур К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

По поводу сложнопроизводных слов (Zusammenbildungen) в теории немецкого словообразования нет единства мнений. Одни исследователи (Искоз А., Ленкова А.) рассматривают их как особый вид сложных слов, другие (W. Henzen, Н. Paul, О. Behaghel, Степанова М. Д., Флейшер В.) считают их особым видом словообразования. Однако все исследователи отмечают главную особенность этих единиц – их возникновение на основе свободных или устойчивых словосочетаний (Besserwisser – besserwissen, Inbetriebnahme – in Betriebnehmen). Как видно из примеров, в образовании сложнопроизводных слов участвуют два вида словообразования – словосложение и словопроизводство (суффиксация).

В ходе анализа нами установлены следующие суффиксальные модели сложнопроизводных существительных:

1. *Две или несколько основ + суффикс «-er»*. Внутри этой модели можно выделить несколько структурных подвидов, что обусловлено участием в образовании сложнопроизводных слов разных частей речи:

1.1 Substantiv + Verb + -er: Schuhmacher, Stubenhocker, Eisbrecher, Hofhalter, Auftraggeber, Auftragnehmer, Möbelrücker, Kartenschreiber, Schulberater, Sachbearbeiter, Liedermacher, Modemacher, Fahrradflicker, Geldheimbringer, Staubsauger, Feuerlöscher, Sockenhalter, Hosenträger.

1.2 Adjektiv (Adverb) + Verb + -er: Wichtigtuer, Heimlichtuer, Klugtuer, Langschläfer, Schwarzseher, Großsprecher.

1.3 Negativpronomen + Verb + -er: Nichtstuer.

2. *Substantiv + Verb + -ung*: Danksagung – благодарность; Gesetzgebung – законодательство; Hofhaltung – содержание двора; Berichterstattung – репортаж.

3. *Предлог + две основы (Substantiv+Verb) + суффикс «-e»*: Inhaftnahme – арест, Inanspruchnahme – использование / загруженность.

Приведенные структурные модели различны по семантике, употребительности и поэтому требуют дальнейшего анализа с точки зрения их продуктивности, значений и особенностей функционирования.

Особый вид сложнопроизводных слов представляют субстантивации сочетаний, состоящих из инфинитива I и зависимых от него лексем, например: das Türöffnen, das Dummheitenmachen, das Sich – nicht mehr – verstehen – Können, das Fremd werden.

Сложнопроизводные слова чрезвычайно распространены в немецком языке. Многие из них не воспроизводятся, а создаются в речи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вахрушева Е. О. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

Актуальность использования аутентичных видеоматериалов в обучении английскому языку заключается в том, что они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком. Использование видео – один из методов, который позволяет повысить мотивацию и интенсифицировать обучение, а также улучшить качество знаний обучающихся.

Когда обучающиеся осознают, что они в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка, активность на занятии и, соответственно, мотивация к изучению предмета. Использование видео позволяет учащимся развивать языковую догадку и расширять кругозор, особенно, если мы используем аутентичные видеоматериалы. У них появляется хорошая возможность узнать об истории, традициях и обычаях страны изучаемого языка. Видеоматериалы предоставляют широкие возможности для проведения сопоставлений культурных реалий и особенности речи носителя языка в конкретной ситуации, для формирования социокультурной компетенции.

Существует огромное количество видеоматериалов, которые можно использовать на уроках иностранного языка: учебные видео, художественные и документальные фильмы, мультфильмы,

видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач, видео-экскурсии по городам и музеям мира. Но для эффективного использования видео на уроке необходимо убедиться в том, что:

- содержание данных видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития обучающихся;
- длительность используемого видеофрагмента соответствует установленным требованиям;
- ситуации в видеофрагментах будут способствовать развитию у учащихся языковой, речевой и социокультурной компетенции;
- содержание видеоматериала содержит в себе элементы новизны.

Показ любого видеоматериала включает три этапа:

1. Подготовительный или преддемонстрационный этап (pre-viewing).
2. Восприятие фильма или демонстрационный этап (while viewing).
3. Контроль понимания основного содержания или последемонстрационный этап (post or after-viewing) и развитие умений устной речи.

Работа с аутентичными видеоматериалами обеспечивает понимание другой культуры, способствуя объединению различных народов, что способствует активному диалогу культур и является конечной целью обучения. Проблема отбора видеоматериала так же немаловажна. Чтобы видеозапись нашла успешное применение на уроке, она должна отвечать определенным требованиям, а именно: соответствие содержания уровню языковой подготовки; актуальность тематики видеозаписей; высокое качество звукового и художественного оформления; соответствие содержания видео учебным целям и задачам; учет страноведческой специфики; информационная и художественная ценность.

Результат работы с аутентичными видеоматериалами вполне очевиден – они полезны при обучении фонетической стороне речи. Фильмы и видеозаписи дают возможность овладеть правильной артикуляцией, услышать различное произношение носителей языка – от образцового дикторского до детского лепета. Однако надо строго подходить к отбору аудиоматериала. Необходимо выполнять все требования, предъявляемые к тексту: а) ясность содержания предложений текста; б) равномерное распределение информативных элементов в тексте; в) интонационное членение речевого сообщения [1, с. 95].

В методическом плане к тексту также предъявляются определенные требования, а именно: 1) небольшой объем текста; 2) минимум неусвоенного речевого материала; 3) повторяемость материала.

Использование видео – это один из методов, который позволяет повысить мотивацию и сделать процесс обучения более эффективным, а также улучшить качество знаний обучающихся. Использование видео позволяет учащимся развивать языковую догадку и расширять кругозор, особенно, если мы используем аутентичные видеоматериалы. У них появляется возможность узнать об истории, традициях и обычаях страны изучаемого языка.

Литература

1. Параева, Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы / Н. Б. Параева / дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – С. 91–106.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Гришанова А. С. (РГПК, Речица)

Научный руководитель – И. А. Горская, канд. пед. наук

Обучение иностранным языкам на современном этапе отличается такими характеристиками, как интерактивность, диалогичность, аутентичность, продуктивность и креативность. В этой связи ролевая игра представляет большой ресурс для активизации языковых и личностных возможностей учащихся.

Ролевая игра создает условия для раскрытия коммуникативных способностей учащихся при обучении устной речи и для повышения мотивации к изучению языка. Ситуативность позволяет использовать знания в новой ситуации, когда усваиваемый материал подвергается своеобразной практике, тем самым предоставляя основу для естественного развития коммуникативных умений.

Как отмечает Л. С. Выготский, в процессе игры развитие мышления и речи происходит параллельно [1], так как учащиеся взаимодействуют с другими участниками игры, решая проблемы и обсуждая спорные вопросы, учатся аргументировать свой выбор и отстаивать свою точку зрения.

Ролевая игра имеет ряд преимуществ перед другими видами деятельности на уроке. Она создает модель общения, в ней переплетаются речевое и неречевое поведение коммуникантов. Создаются психологически комфортные условия для учащихся: возникает мотивация для общения,

которое проходит в творческой, доброжелательной атмосфере. Игра учит партнерству и сотрудничеству, так как принимая роль, учащийся становится более раскованным, свободнее себя чувствует и не боится допустить ошибку.

Выделяют две группы ролевых игр: ситуативно-ролевые игры, предполагающие воспроизведение диалогов между героями произведения и инновационные (продуктивные) игры, когда совместная деятельность участников игры направлена на решение какой-либо актуальной проблемы и обмена мнениями [2, с. 450].

Представляется, что учитель может варьировать степень управления ролевой игрой:

– при контролируемой ролевой игре участники получают необходимые реплики для совершения ролевых действий;

– при умеренно контролируемой ролевой игре учащимся дается общее описание сюжета игры и своих ролей;

– при свободной ролевой игре учащимся предлагаются обстоятельства общения в целом.

Алгоритм проведения ролевой игры включает следующие 4 этапа.

I. Подготовительный этап, охватывающий сообщение темы предстоящей игры, ее сюжета, постановку коммуникативной задачи, описание и распределение ролевого состава, работу над языковым материалом, необходимым для проведения игры.

II. Собственно проведение игры.

III. Подведение итогов игры, включающий в себя оценку эффективности проведенной ролевой игры и выводы [3], анализ социовербального поведения учащихся в ходе игры и допущенных ими ошибок.

IV. Рефлексия направлена на обмен опытом по проведению игры на метауровне, самооценку и оценку со стороны, осознание, сравнение желаемых / поставленных целей с фактическими результатами.

Для определения эффективности использования ролевой игры в образовательном процессе был проведен эксперимент. Исследование проводилось в сентябре 2018 года на базе ГУО «Средняя школа № 4 г. Речицы». В эксперименте принимали участие 10 учащихся 8 «А» (экспериментальная группа (ЭГ)) и 9 учащихся 8 «В» класса (контрольная группа (КГ)), результаты которого показали, что ЭГ справилась с решением коммуникативной задачи лучше, чем КГ. Итоговый тест-срез по использованию ролевой игры на уроках английского языка показал динамику роста в развитии умений диалогической речи в ходе решения коммуникативной задачи в ЭГ на 11% (40 %→51 %), а в КГ на 4 % (37 %→41 %).

Следовательно, результаты эксперимента доказали, что ролевая игра является значимым средством интенсификации образовательного процесса по иностранному языку. Использование ролевой игры на уроках иностранного языка повышает качество работы учащихся, способствует приобретению опыта взаимодействия с различными участниками общения и, как результат, лучшему усвоению учебного материала.

Литература

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.

2. Маджитова, Х. Т. Ролевые игры как метод интенсификации учебного процесса / Х. Т. Маджитова, Ш. А. Бурибаева // Молодой ученый. – 2017. – № 20. – С. 450–452.

3. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М. Л. Вайсбурд. – М.: Титул, 2001. – 193 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Данилович Н. Г. (УО «Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова)

Научный руководитель – В. В. Тетерина, канд. пед. наук, доцент

Проблемы управления процессом формирования иноязычной коммуникативной компетенции освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Е. А. Беляковой, И. Л. Бим, Т. Ю. Григорьевой, Т. М. Давыденко, И. А. Зимней, Д. И. Изаренкова, О. Е. Лебедева, Е. И. Пассова, А. В. Хуторского, М. Canale, D. Hymes. Помимо этого, в центре внимания исследовательских публикаций ученых (Е. Н. Гром, В. В. Сафонова, А. Н. Щукин, С. Chapelle, L. M. Spencer) стоит вопрос о критериях, показателях и уровнях сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Проведенное исследование показало, что в научной литературе под понятием «компетенция» понимается готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Выделяется два вида компетенций: языковая

и коммуникативная. Под языковой компетенцией понимают интуитивно приобретенное знание определенного количества правил, которые в процессе общения преобразуются в разнообразные высказывания. Сущность коммуникативной компетенции заключается в сформированной способности человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения.

Пассов Е. И. определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам, ситуациям общения, способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [1, с. 15].

В структуре иноязычной коммуникативной компетенции выделяются такие составляющие как речевая, языковая, социокультурная, социолингвистическая, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции. Безусловно, только взаимосвязанное функционирование составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, по мнению М. З. Биболетовой [2, с. 12], обеспечивает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности в процессе овладения языковыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками. Иноязычная коммуникативная компетенция является важным компонентом модели современного специалиста, именно она определяет готовность учащегося к осуществлению межкультурного взаимодействия. Данная компетенция включает грамотное владение иностранным языком, использование языковых средств для выражения разнопланового смысла, оказание эмоционального влияния на получателя информации на иностранном языке.

Выделяются три уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в области речевой (лексической), грамматической и фонетической деятельности: низкий, средний и высокий. Эти уровни характеризуются как репродуктивный (воспроизводящий), репродуктивно-продуктивный (воспроизводяще-творческий) и продуктивный (творческий). Овладение тем или иным умением до соответствующего уровня предполагает, что учащийся свободно оперирует знаниями и умениями, определяющими предшествующий уровень. Предложенные уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся средних специальных учебных заведений помогают усовершенствовать эффективность работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на практических занятиях по иностранному языку.

Основываясь на обобщении научной литературы, можно сделать вывод, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся колледжа успешно осуществляется при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий: создание устойчивой мотивации к изучению иностранного языка через разнообразие форм внеучебной деятельности и участия всех учащихся в различных внеучебных мероприятиях; последовательное социокультурное развитие учащихся при изучении всех гуманитарных предметов, а не только языков; осуществление межпредметной интеграции (педагогика, психология, самопознание, страноведение, литература изучаемого языка и др.) в образовательном процессе колледжа; активное использование интерактивных методов обучения и Интернет – ресурсов, как естественной поликультурной среды и как инструмента моделирования реальных ситуаций межкультурного общения.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. Полученные результаты могут служить основой для дальнейшего научного ее изучения в части реализации приемственности проблемы на различных образовательных уровнях: школа, колледж, вуз.

Литература

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: «Русский язык», 1989. – 276 с.
2. Биболетова, М. З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. / М. З. Беспалько, Н. П. Грачева. – М. : Просвещение, 2015. – 32 с.

ПРОДУКТИВНЫЕ СУФФИКСЫ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Давлеткужина Ю. Х. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Н. М. Биккулова, канд. филол. наук, доцент*

Целью данной статьи является рассмотрение одного из способов пополнения словарного состава языка – словообразования. М. Д. Степанова и И. И. Чернышева рассматривают словообразование как продуктивный путь развития словаря [1, с. 62]. Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом к изучению словообразования. Современное состояние словообразовательной системы немецкого языка значительно отличается от ее состояния в предыдущие периоды истории языка. Выделяют несколько основных способов образования имен

существительных в современном немецком языке: суффиксация; бессуффиксное образование от глагольных основ; субстантивация; словосложение и др. [1, с. 65]. Предметом нашего исследования является суффиксальная модель или эксплицитная деривация. Суффиксальная модель характеризуется наличием суффикса после производящей основы [2, с. 527]. Суффиксы могут быть продуктивными и непродуктивными, число первых преобладает. Суффикс придает словам определенное грамматическое значение, т. к. суффикс связан всегда с какой-либо категорией частей речи. По суффиксу можно определить род существительного, собирательность, уменьшительность и т. д. [2, с. 85]. В немецком языке насчитывается небольшое число продуктивных суффиксов существительных: -er, -ler, ner, -aner, -ling, -in, -ung, -heit, -keit, -igkeit, -schaft, -ei, -erei, -chen, -lein, -tum. При помощи таких суффиксов пополняются семантические категории существительных [1, с. 85].

Рассмотрим два продуктивных суффикса имен существительных в немецком языке. Суффикс -heit (-igkeit, -keit) – продуктивный, частотный суффикс существительных женского рода. Суффикс служит для обозначения: 1. Черта характера, умственных способностей, душевного или физического состояния при основах качественных прилагательных (иногда с усечением конечного гласного), например: *Albernheit* ‘глупость’ - *albern* ‘глупый’; *Zartheit* ‘нежность’, ‘мягкость’ - *zart* ‘нежный’. 2. Свойств неодушевленных предметов и явлений при основах прилагательных и реже при причастных формах, например: *Buntheit* ‘пестрота’, ‘разнообразие’ – *bunt* ‘пестрый’. 3. Количественной характеристики при основах количественных числительных, например: *Mehrheit* ‘большинство’ – *mehr* ‘много’; *Minderheit* ‘меньшинство’ – *minder* (устар. от *wenig*) ‘мало’. 4. Собирательности при основах существительных, обозначающих лиц (иногда с соединительным элементом), например: *Christenheit* ‘христианство’, ‘христиане’ – *Christ* ‘христианин’. 5. Редко отрезка времени при основах существительных, например: *Kindheit* ‘детство’, ‘детские годы’ – *Kind* ‘дитя’, ‘ребенок’ [2, с. 198]. Суффикс -erei – это расширенный вариант суффикса существительных женского рода -ei – продуктивный частотный, возникший в результате слияния двух суффиксов -ei и -er. Данный суффикс придает следующие значения: 1. Значение действий человека (с оттенком неодобрения, презрения), свойств, склонностей, черт характера, например, *Abgötterei* ‘идолопоклонство’ - *Abgott* ‘кумир’, ‘идол’. При двойном (субстантивном и глагольном) направлении производительности, например, *Kneiperei* ‘кутеж’, ‘попойка’ - *Kneipe* *пренебр.* ‘пивная’, ‘трактир’, ‘кабак’, ‘погребок’ – *kneipen пренебр.* ‘кутить’, ‘пьянствовать’. В сращениях на базе фразеологических единиц, например, *Haarspaltereie* ‘буквоедство’, ‘мелочность’, ‘педантизм’ – *Haarspalten* ‘копаться в мелочах’, ‘быть мелочным’. 2. Значение повторяемости, непрерывности действия (обычно с оттенком неодобрения) при основах глаголов, например, *Fragerei* *неодобр.* ‘вечные расспросы’ – *fragen* ‘спрашивать’, ‘осведомляться’. 3. Значение места, помещения, в котором осуществляется вид производственной деятельности (иногда вызывает умлаут корневого гласного), например, *Brennerei* ‘винокурный (спиртоводочный) завод’; ‘винокурение’ – *brennen (Schnaps aus Kartoffeln brennen* ‘звать водку из картофеля’. 4. Значение собирательности при основах существительных (иногда вызывает умлаут корневого гласного), з. В. *Bücherei* ‘библиотека’, ‘ книгохранилище’ – *Buch* ‘книга’. Многие существительные с -erei допускают двоякое членение и могут рассматриваться также как производные от основ существительных с суффиксом -er, например, *Lesererei* ‘беспорядочное чтение’ («запоем») – *Leser* ‘читатель’, ‘чтец’ [2, с. 140].

Итак, в словарном составе любого языка, в том числе и современного немецкого языка, постоянно происходит развитие, совершенствование и образование новых слов на основе уже имеющихся. Появление в языке новых слов указывает на развитие общества, т. к. в жизни людей появляются какие-либо новые предметы, явления, следовательно, появляются новые слова и их новые значения. Лексика изменяется непрерывно, а это значит, что лексика языка динамична. Среди способов словообразования в современном немецком языке словопроизводство, в частности, суффиксация играет важную роль. При изучении иностранного языка важно знать, какие существуют способы и средства появления новых слов, и необходимо упражняться в словообразовании для усвоения новой лексики и пополнения своего лексикона.

Литература

1. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М. : Изд-во «Высшая школа», 2005. – 256 с.
2. Зуев, А. Н. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А. Н. Зуев [и др.] / Под рук. М. Д. Степановой. – М. : Русский язык, 1979. – 536 с.

ТАПАНІМІЯ ГОРАДА NEUSTADT AN DER WEINSTRASSE І ПРЫЛЯГАЮЧАЙ ДА ЯГО ТЭРЫТОРЫІ

Зіюк А. Р. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Н. Р. Тачыла, выкладчык

Вывучэннем тапанімаў – (па-грэцку: τόπος, όνομα – месца, імя, у агульным значэнні гэта назва мясціны) [1, с. 115], займаліся многія беларускія, рускія (Р. Агеева, А. Бяляеў, Г. Мезенка, У. Ніканаў, Н. Падольская, А. Рогалеў, А. Супяранская, В. Шур і інш.) і замежныя (А. Бах, Э. Ферстеманн, Э. Шварц і інш.) даследчыкі. Нягледзячы на даволі вялікую колькасць навуковых прац, праблема класіфікацыі і сістэматызацыі тапанімічных назваў застаецца актуальнай і ў наш час.

У даследаванні мы ставім на мэце апісанне і класіфікацыю тапанімічных назваў нямецкага горада Neustadt an der Weinstraße і прылягаючай да яго тэрыторыі.

Выяўленыя тапанімічныя адзінкі размешчаны ў пэўныя лакальныя групы, сярод якіх зафіксаваны:

– *Аронімы* (24 адзінкі) – уласныя назвы любых формаў рэльефу (пагоркі, узвышшы, даліны, нізіны, хрыбты, паляны): *die Hambacher Höhe, die Hohe Loog, der Taubenkopf, der Nollenkopf, der Schlossberg von Hambach, das Weinbiet, der Zwergberg, der Rittersberg, der Sternberg, der Sommerberg, der Nollensattel, der Häuselberg, der Heidelberg, der Wolfsberg, der Stabenberg, die Oberscheid, die Platte, der Kropfsberg, der Studerbildkopf, der Hohe Kopf, der Schloßberg der Burg Spangenberg, der Königsberg* [2];

– *драмонімы* (1) – назвы дарог, пераходаў, брадоў, сцежак: *Deutsche Weinstraße* [3];

– *дрымонімы* (2) – уласныя назвы лясных масіваў, лясных дзялянак, бароў, гаёў, бярэзнікаў, кустоўяў, садоў: *der Naturpark Pfälzerwald, das Biosphärenreservates Pfälzerwald-Vosges du Nord* [2];

– *эклезіянімы* (14) – уласныя назвы цэркваў, манастыроў, касцелаў: *die Stiftskirche; die Johanneskirche, die Nikolauskirche, der Elwetritschen-brunnen* [4];

– *урбананімы* (17) – уласныя назвы ўнутрыгарадскіх аб’ектаў: *Hambacher Schloss, die Universität Casimirianum, der Steinhäuser Hof, der Elwetritschen-brunnen, das Stadtmuseum Villa Böhm, das Otto-Dill-Museum, das Pfälzische Bibelmuseum, das Weinbaumuseum „Getreidekasten“ im Herrenhof, das Weinstraßenatelier Ludwig Fellner, das Eisenbahnmuseum, das Kuckucksbähnle, die Museumsbahn für Ausflügler, das Rathaus am Marktplatz, das Scheffelhaus am Marktplatz, der Saalbau, der Hauptbahnhof, das Historistische Haus* [4];

– *гідронімы* (9) – уласныя назвы водных аб’ектаў: *der Speyerbach, der Floßbach, das Winzinger Wassergescheid, der Rehbach, der Kaltenbrunnertalbach, der Argenbach, der Mußbach, der Sulzwiesengraben, der Kropsbach* [5];

– *агаронімы* (2) – уласныя назвы палеў, зямельных надзелаў, апрацаваных участкаў, ніў, агародаў: *die Lochbusch-Königswiesen, die Rehbach wiesen-Langwiesen* [2].

Такім чынам, выяўлена 69 адзінак, сярод якіх найбольш пашыраны тапанімічныя назвы – аронімы.

Большасць адзначаных адзінак – складаныя тапонімы, якія характарызуюцца наяўнасцю двух (*der Stern-berg, der Sommer-berg*) ці болей караневых марфем (*der Kalten-brunner-tal-bach*).

Літаратура

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии: науч. изд. / Н. В. Подольская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

2. Geportal der Naturschutzverwaltung Rheinland-Pfalz [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://geodaten.naturschutz.rlp.de/kartendienste_naturschutz/index.php. – Дата доступу: 16.03.2019.

3. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz – Bevölkerungsstand 2017, Gemeindeebene [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.statistik.rlp.de/de/regional/geowebdienste>. – Дата доступу: 14.03.2019.

4. Інтэрнэт-энцыклапедыя Вікіпедыя [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://de.wikipedia.org/wiki/Neustadt_an_der_Weinstraße. – Дата доступу: 15.03.2019.

5. Gewässer [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://de.wikipedia.org/wiki/Neustadt_an_der_Weinstraße#Gewässer. – Дата доступу: 16.03.2019.

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ПСЕВДОПРИЧАСТИЙ

Змушко К. О. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Т. Н. Талецкая, канд. філал. нав., доцент

Причастие относится к именным формам глагола. В немецком языке их, как известно, два – причастие I и причастие II. От любого немецкого глагола может быть образовано соответствующее причастие. Носители языка, даже впервые воспринимающие новый для них глагол, автоматически могут образовать от него причастие, пользуясь нормативными правилами грамматики. Например, причастие II от глагола „simsen“ – „ge-sims-t“, „mailen“ – ge-mail-t. При образовании причастий

от заимствованных из английского языка глаголов наблюдается вариативность: „googeln“ – „ge-googel-t“ и „ge-google-t“, „downloaden“ – „downgeload-e-t“ и „ge-download-e-t“. В этой связи интересен пример с псевдопричастием, образованным от существительного ‚Brexit‘, означающего выход Великобритании из Европейского Союза. Брексит или брекзит – это английский неологизм, образованный из первых двух букв слова «Британия» и слова «exit» (выход). Функционирование причастия ‚gebrext‘ зафиксировано нами в комедийном телешоу Extra 3, 09.01.2019 – „Es hat nicht gebrext, Frau Mey!“.

В лингвистике дискуссионным является вопрос о «кажущихся причастиях» или «псевдопричастиях». Их лингвистический статус по-прежнему остается спорным. К псевдопричастиям относятся слова, которые по своей грамматической форме являются причастиями, но образованы они не от глагола, а, как правило, от существительного (bebrillt ← Brille, begabt ← Begabung, gestiefelt ← Stiefel, gemustert ← Muster, verwitwet ← Witwe, gelaunt ← Laune и др.). Псевдопричастия относят к периферии морфологической системы либо рассматривают как явление, относящееся не к грамматике, а к лексике. Формально их морфологическая форма соответствует форме отглагольного причастия. Она может включать префикс ge- (а также be-, er-, zer-, ent-, er-, aus-, zu- и др.) и суффикс – t. Например: „gegoscht“. По форме это слово является причастием. По своей функции тоже. Используется оно в рекламе известных ресторанов на побережьях Северного и Балтийского морей в Германии – „Heute schon gegoscht?“. В данном случае ‚gegoscht‘ используется вместо ‚Fisch gegessen‘. Но глагола ‚gосchen‘ в немецком языке не существует. Форма ‚gegосcht‘ образована не от глагола, а от имени собственного – Jürgen Gosch. Юрген Гош – это известный предприниматель и торговец рыбой, основавший в многочисленных немецких городах рыбные рестораны.

О том, что такие формы псевдопричастий являются продуктивным словообразовательным явлением, свидетельствуют многочисленные примеры, зафиксированные нами в ходе отбора языкового материала для исследования.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ КАК КЛЮЧ К ИЗУЧЕНИЮ ТРАНСФЕРЕНЦИИ

*Ирхина М. В. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Т. Н. Галинская, канд. пед. наук, доцент*

Исследуя трансференцию как один из аспектов взаимовлияния языковых систем на примере английского и французского языков в условиях двуязычия, в нашей предыдущей работе мы доказали, что присутствие коррелирующих элементов в каждой из систем, дает обширные возможности для трансференционного переноса [1, с. 283]. Однако, приступив к обоснованию данного феномена, мы столкнулись с необходимостью изучения не только внутренней структуры коррелирующих языков, но и их внешней истории, так как любой язык в современном своем проявлении является результатом длительного исторического развития. При этом, однако, ни один язык не развивается в условиях идеальной изоляции. По мнению Е. А. Войновой, влияние одного языка на другой объяснимо с исторической точки зрения. Интенсивность же данного взаимодействия в разные периоды различна, так как зависит от конкретных исторических условий [2, с. 76].

Корреляция систем английского и французского языков берет свое начало с римского завоевания кельтов в I в. н.э., местом обитания которых был остров Британия. В середине V в. кельты подверглись вторжению германских племен, которые в период своей консолидации переняли обширный пласт латинской лексики у романизованного кельтского населения. Вытеснив галлов в горы Уэльса и полуостров Арморика, где кельты основали предшественницу Нормандии – Бретань, германцы начали образовывать Англосаксонские государства. К концу VII в. христианство, принятое на всей территории Британии, внесло в систему английского языка новый пласт латинских заимствований, как и христианизация Бретани во II в. н.э. усилила влияние латинского языка на галльский [3, с. 47]. Таким образом, условно «древний» период развития французского и английского был характерен тесными связями с латинским языком для обеих систем.

«Средневековый» этап взаимодействия ознаменовался двумя событиями: Нормандским завоеванием (1065 г.) и Столетней войной. В этот период французский язык в его нормандской диалектальной форме принял статус государственного и, за четыре века пройдя длительный процесс трансформаций, ассимилировался в англо-нормандский диалект. К концу века французский утратил всякое влияние в Англии и главенствующую роль отошла английскому языку. Однако существует мнение, что за прошедший период французский оказал самое заметное влияние на английский язык

за всю историю последнего: по некоторым оценкам, из языка исчезло около 80 % древнеанглийского словарного запаса, который был заменен нормандской лексикой [4, с. 54]. Одним из многочисленных случаев влияния именно английского на французский является тот факт, что в начале XIV в. благодаря тесным контактам произошло повышение интереса к формам английского государственного устройства и английской философии, что повлекло за собой тенденцию к изучению английского языка. Таким образом, именно средние века стали временем сильнейшего взаимовлияния систем английского и французского языка на всех уровнях. Вместе с этим, по мнению В. Д. Аракина, наибольшее количество заимствований из французского приходится на 1660-е годы, «новоанглийский» период, когда Карл II и английские аристократы находились под защитой Франции в период Реставрации Стюартов [5, с. 237]. Именно они, по возвращении домой, привнесли в жизнь господствующих классов того времени французскую культуру, воплотившуюся в уникальных наименованиях в новой языковой системе.

Современный этап взаимодействия характерен тенденцией к англикализации французского языка, что, несомненно, связано с процессами глобализации и возведением английского в статус международного. По мнению Р. Этиембля, французский лексический фонд переполнен англицизмами. В связи с этим в конце XX в. во французском языке появился специальный термин «franglais», который подчеркивает высокую степень влияния системы английского языка на систему французского языка [6, с. 8].

Рассмотренные в данной работе исторические события и факты являются, по нашему мнению, наиболее показательными для изучения постепенной корреляции систем, которая имела фундаментальное значение при формировании фонда явлений, поддающихся положительному переносу. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что именно схожий путь исторического развития двух стран и множественные контакты между носителями исследуемых систем языка обусловили формирование трансференционного блока явлений, рассмотрение которого будет следующим шагом нашего исследования.

Литература

1. Ирхина, М. В. Трансференция при изучении французского как второго иностранного языка / М. В. Ирхина // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 11. – С. 281–284.
2. Войнова, Е. А. Лексикология современного английского языка : учеб. / Е. А. Войнова. – М. : Просвещение, 1991. – 193 с.
3. Скредина, Л. М. История французского языка / Л. М. Скредина, Л. А. Становая. – М. : Юрайт, 2013. – 463 с.
4. Брегг, М. Приключения английского языка / М. Брегг. – М. : Альпина Нон-Фикшн, 2017. – 418 с.
5. Аракин, В. Д. История английского языка / В. Д. Аракин. – М. : Физматлит, 2003. – 272 с.
6. Etienne, R. Parlez-vous franglais? / R. Etienne. – Paris, 1991. – 144 с.

ОСНОВНЫЕ СЛОВОПРОИЗВОДНЫЕ СУФФИКСЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Исхакова Л. Р. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Н. М. Биккулова, канд. филол. наук, доцент*

Вопросы теории слова, словарного состава, о месте словообразования в системе языка, а тем самым и учения о словообразовании в лингвистике сохраняют свою актуальность. Выявление тенденций развития лексического фонда способствует выяснению процессов функционирования языка и взаимодействия различных языковых явлений.

Словообразование в немецком языке изучали многие отечественные и зарубежные лингвисты. Значительный вклад в этой сфере внесли М. Д. Степанова, И. И. Чернышева, Р. З. Мурясов, В. Флейшер, И. Барц и др.

Как правило, выделяют следующие главные способы словообразования немецкого языка, которые берут свое начало еще с времен становления языка: префиксация, суффиксация, префиксально-суффиксальный способ, безаффиксное (имплицитное) образование, словосложение, конверсия.

Объектом нашего исследования является суффиксация, которая является древним, однако очень продуктивным способом словообразования в немецком языке по сей день. Суффикс представляет собой словообразовательную морфему, значимую единицу языка, не существующую в современном языке в виде самостоятельной части речи. Суффиксы помимо создания новых слов, оформляют соответствующую часть речи и характеризуют ее грамматические качества. Для образования прилагательных в немецком языке широко используется именно суффиксация [1, с. 132]. Имя прилагательное как часть речи занимает значимое место в лексической системе языка. Оно называет свойства не только предметов, но и процессов и употребляется атрибутивно, предикативно и адвербиально. Продуктивными суффиксами в образовании имен прилагательных в современном немецком языке являются суффиксы *-haft* и *-ig* (*-erig*, *-rig*).

Первоначальное значение суффикса *-haft* связано со значением «связанный, скованный» от лат. – *captus*. В некоторых случаях соответствует в русском языке суффиксу *-н(ый)*. Данный суффикс придает прилагательным следующие значения:

I. Значение наличия какого-либо признака, снабженности чем-либо при основах абстрактных существительных (иногда с усечением конечного гласного). *Fehlerhaft* (1. ошибочный, неправильный, 2. недоброкачественный) от *der Fehler* (1. ошибка, 2. недостаток, изъян).

II. Значение признака, выражающегося в сходстве с чем-либо, с кем-либо: а) при основах существительных, обозначающих лиц или животных. *Bengelhaft* (озорной, невоспитанный) от *der Bengel* (сорванец, озорник); б) при основах существительных, обозначающих неодушевленные предметы и явления. *Blumenhaft* (напоминающий цветы) от *die Blume* (цветок).

III. Значение наличия признака при характеристике склонностей и свойств человека: а) при основах глаголов, обозначающих действия человека. *Naschhaft* (любящий полакомиться) от *naschen* (лакомиться чем-либо); б) при основах прилагательных. *Boshaft* (злбный, коварный) от *böse* (злой, сердитый).

Суффиксы *-erig* и *-tig* являются расширенными вариантами суффикса *-ig* (результат слияния суффикса *-ig* с исходом глагольных основ *-er*). Вследствие широкой семантики он может рассматриваться как признак прилагательного разного значения. Часто соответствует в русском языке суффиксу *-н(ый)*. Суффикс *-ig* и его расширенные варианты придают прилагательным:

I. Значение сходства с чем-либо, подобия тому, что обозначено производящей основой: а) при основах существительных. *Breilig* (кашеобразный, густой) от *der Brei* (каша); б) при основах существительных (с усечением конечного гласного). *Affig* (*разг.* похожий на обезьяну) от *der Affe* (обезьяна).

II. Значение наличия признака при характеристике свойств, умственных способностей, состояния человека: а) при основах существительных (иногда с усечением конечного гласного). *Andächtig* (благоговейный, набожный) от *die Andacht* (благоговение); б) при основах глаголов. *Findig* (находчивый, ловкий) от *finden* (находить); в) при двойном (субстантивном и глагольном) направлении производности. *Eifrig* (ревностный, старательный) от *der Eifer* (рвение, усердие) и *eifern* (проявлять рвение, усердно добиваться чего-либо); г) при основах сложных существительных и в сращениях на базе субстантивных, редко глагольных словосочетаний. *Ehrgeizig* (честолюбивый) от *der Ehrgeiz* (честолюбие, тщеславие); д) при уникальных основах. *Fuchtig* (*разг.* сердитый, злой).

III. Значение наличия чего-либо при характеристике внешних признаков человека: а) при основах существительных. *Vauchig* (пузатый) от *der Bauch* (живот); б) при основах сложных существительных и в сращениях на базе субстантивных словосочетаний, определяемый компонент которых обозначает части тела. *Beidarmig* (*beidarmiges Stossen* - толчок двумя руками) [2, с. 376].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что суффиксальный способ словообразования имен прилагательных широко представлен в немецком языке и играет большую роль.

Литература

1. Егорочкина, Л. В. Основные пути развития словарного состава немецкого языка и способы словообразования в немецком языке с точки зрения их продуктивности / Л. В. Егорочкина. – 2010. – 132 с.
2. Степанова, М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. – М. : КомКнига, 2007. – 376 с.

ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ГАЛЛИЦИЗМОВ В ЛИНГВИСТИКЕ

Климчук Д. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Галлицизмы – это лексические заимствования французского происхождения, ассимилированные другими языками и функционирующие в них наряду с основным лексическим фондом. Проблематика французских заимствований изучается на материале разных языков. Достаточно подробно изучен и описан исторический фон функционирования галлицизмов в разных языках. Имеются интересные исследования, посвященные тематической разноплановости галлицизмов – например, мода, гастрономия, кулинария, манеры поведения, ткани и др. На материале разных языков изучаются морфологические, семантические, стилистические, прагматические особенности галлицизмов.

В Беларуси проблематикой галлицизмов занимается Т. А. Мальцева, которая изучает галлицизмы в сфере искусства, а также описывает роль русского языка как посредника в появлении галлицизмов в белорусском языке. Есть ряд исследований галлицизмов на материале русского языка. Можно назвать таких авторов, как Т. В. Стрекалева, занимающаяся изучением стилистических особенностей русских галлицизмов. Э. А. Бурова исследует галлицизмы

в прагмалингвистическом аспекте на материале печатных СМИ. М. А. Калинина посвятила свое исследование деривационно-смысловым свойствам русских галлицизмов. На материале немецкого языка основными исследованиями галлицизмов являются работы Бригитты Фолланд и Петера Поленца. Перечисленные авторы проводят исследования в основном в рамках диахронического подхода, затрагивая такие вопросы, как – периоды заимствования галлицизмов, закономерности их фонетической, орфографической, морфологической ассимиляции в принявшем их языке. В рамках синхронного подхода исследуется значимость галлицизмов для лексико-семантической системы языка, анализируется их прагматическое предназначение в речи. Современное исследование языка в большей степени интересует, кто и по отношению к кому, в каких ситуациях и контекстах, с какой стилистической окраской использует заимствованное слово. Как отмечают германисты И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева, М. Д. Степанова и И. И. Чернышева актуальными для немецкой лексикологии с точки зрения синхронии являются исследования значимости заимствований для лексико-семантической системы языка, а также исследование функций, которые выполняют заимствования в различных функциональных стилях речи. Данное положение явилось исходным для выбора нами направления исследования галлицизмов на материале немецкого языка.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Князева Н. С. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

В связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта возросла роль воспитательной функции внеклассной работы в школе, т. к. она вносит огромный вклад в процесс овладения каждого школьного предмета. По нашему мнению, внеклассная работа углубляет и расширяет знания обучающихся, развивает их интерес к дальнейшему изучению учебного предмета. Каждый учебный предмет специфичен, поэтому и внеклассная работа должна выстраиваться, учитывая эти особенности.

Классная работа по иностранному языку «создает условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения», «способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в обязательном курсе» [1, с. 160]. Для поддержания мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся важно, чтобы классная работа сопровождала «весь курс обучения иностранному языку в школе», «так как в каждой точке учебного процесса создаются условия для применения приобретенных знаний, навыков и умений, что, в свою очередь, обеспечивает стойкое положительное отношение к учению».

Не стоит забывать, что успех разработанной программы внеклассной работы по иностранному языку зависит от форм внеклассной работы. Они должны подстраиваться под реалии современной жизни, чтобы школьникам было интересно, чтобы они ориентировались в теме, это будет способствовать развитию их мотивации в области изучения иностранных языков.

Учителя иностранных языков также должны помнить, что выбранное направление внеклассной работы должно быть связано с реальной жизнью, развивать коммуникативные навыки и учитывать языковые способности обучающихся, а также их возраст.

Современная функция учителя – не только учить, но и воспитывать. Организуя внеклассную работу по иностранным языкам, можно решать широкий спектр задач.

Литература

1. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Кольцова Е. В. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

С переходом к постиндустриальному обществу все больше становятся востребованы технологии, помогающие человеку сделать его жизнь более комфортной и разнообразной, сэкономить время. Не обошли стороной они и образование. Вместе со стремительным развитием технологий в различных областях, совершенствуется и постоянно расширяется сфера применения информационно-коммуникационных технологий в образовании (ИКТ). Без них сейчас почти невозможно представить современное образование. Они являются его неотъемлемой частью, играют важную роль в обучении. Информатизация в сфере образования вполне ожидаема, так как является следствием информатизации мирового общества, которое, в свою очередь, предъявляет довольно высокие требования к школе и педагогу в том числе. Это стало особенно актуально с введением

Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) в российские школы, а также при реализации Стратегии развития информационного общества. Соответственно, невозможно не заметить значительные перемены, произошедшие в системе образования России. Во многом это связано с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий, в том числе интернет-технологий. На сегодняшний день учитель, совершенствуясь и пополняя свою педагогическую копилку, постоянно находится в поисках той или иной методики применения интернет-технологий на уроке либо разрабатывает собственную.

Согласно требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано улучшить качество обучения, повысить мотивацию обучающихся к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения материала, усовершенствовать контроль знаний, умений и навыков, рационально организовать учебный процесс, а также обеспечить доступ к различным справочным материалам, способствовать стремлению обучающихся добывать нужный материал самостоятельно, то есть мотивировать их к самообразованию. Способность к самообучению и поиску необходимой информации по большей части развивается в среднем школьном возрасте от 11–12 до 15 лет, т. е. на средней ступени обучения в школе. В данный период учителя могут применять более сложные игры, например, с использованием Kahoot!, основные возможности которого следующие:

1. Созданные в Kahoot! задания позволяют включить в них фотографии и даже видеофрагменты.

2. Темп выполнения викторин, тестов регулируется путем введения дедлайна для каждого вопроса.

3. Учитель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Табло отображается на мониторе компьютера учителя.

Также на уроке можно просматривать более сложный видеоматериал, которым можно пользоваться в свободном доступе на видеохостинге YouTube с последующим обсуждением увиденного.

Основные возможности видеохостинга: просмотр видео онлайн; загрузка и хранение видеороликов; возможность комментирования видеороликов, их оценка; бесплатное скачивание видеороликов (при наличии ранее установленной программы); быстрый поиск необходимой информации по интересующей теме при помощи поисковой строки и ключевых слов.

Стоит также сказать о популярном и, следовательно, актуальном программном обеспечении Skype. Его основные возможности следующие: осуществление бесплатной голосовой и видеосвязи через Интернет; функция «Демонстрация экрана» позволяет отобразить экран компьютера, для того, чтобы показать собеседнику, что Вы смотрите или какие действия производите в данный момент на компьютере; «Видеопочта» – это еще одна полезная функция в Skype, при помощи которой можно отправлять собеседнику видеосообщение в независимости его статуса сети.

Существует еще множество других интернет-технологий, применяемых в образовании. В данной статье рассмотрены лишь некоторые из них, но не подвергается сомнению то, что грамотное их применение на уроках иностранного языка может способствовать плодотворному обучению современных школьников.

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Костюкова Н.А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)
Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент*

Роль коммуникативных умений человека становится немаловажной частью современного общества. Кандидат педагогических наук и основатель Российской коммуникативной ассоциации О. И. Матяш в своей статье «Коммуникативное образование» обращает внимание читателей на то, что еще в 1995 г. члены департамента труда США прогнозировали, что в начале XXI века увеличится роль коммуникативных умений во всех видах труда. Параллельно появлению данного заключения Национальная коммуникативная ассоциация США попыталась ответить на вопрос «Почему в современном обществе необходимо изучение коммуникации?», обработав различные научные труды по данному вопросу. Проведенная работа позволила прийти к выводу о том, что коммуникативная подготовка важна в современном обществе как минимум по четырем причинам:

- 1) для полноценного развития личности;
- 2) для повышения эффективности образования (включая организацию и управление образовательным процессом с учетом его современных форм коллективно-группового сотрудничества);

- 3) для успешной профессиональной деятельности, карьеры и бизнеса;
- 4) чтобы стать “ответственным гражданином мира” (responsible citizen of the world) в социальном и культурном плане [1].

Большой толковый психологический словарь определяет следующим образом термин «компетенция»: Компетенция (вообще) – «способность выполнить какую-то задачу или сделать что-то». Компетенция (в исследованиях языка и психолингвистики) – «владение базовыми, абстрактными правилами языка. Здесь различают компетенцию и употребление языка в речи. Теория компетенции является теорией лингвистических знаний и грамматики, того, что идеально владеющий языком человек мог бы сказать или понять; теория употребления языка является теорией поведения, того, что реальный человек, владеющий языком, фактически говорит, и как он понимает высказывания других» [2].

В методическом словаре мы находим следующие толкования термина «коммуникативная компетенция»: «способность решать средствами иностранного языка актуальные для обучающихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение обучающегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»; «способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения» [3].

Владение коммуникативной компетенцией считается успешным решением обучающимися задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка в условиях прямого или опосредованного контакта.

Понятие коммуникативной компетенции предложил в 1972 г. американский лингвист Д. Хаймс, который утверждал, что для речевого общения недостаточно знать только языковые правила. Для этого необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств». Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетенцию как интегративное образование, которое состоит как из лингвистических, так и из социокультурных компонентов. Единицами коммуникативной компетенции являются единицы языка и речи, используемые коммуникантами в зависимости от содержания высказывания в различных сферах и ситуациях общения. Необходимый уровень коммуникативной компетенции определяется этапом и целью обучения [3].

Также эксперты Совета Европы считают, что коммуникативная компетенция реализуется пользователями в различных видах речевой деятельности, связанных с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией (в частности, с устным и письменным переводом). Вся речевая деятельность осуществляется как в устной, так и в письменной форме [4].

Роль коммуникативной компетенции беспрестанно растет в современном обществе, так как язык есть средство общения. Представленные выше понятия коммуникативной компетенции в определении разных ученых доказывают, что существуют различные подходы к определению понятия коммуникативной компетенции и ее составляющих.

Литература

1. Ольга Матяш: Коммуникативное образование. – ПОЛИТ.РУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2011/08/10/communication/>. – Дата обращения: 27.01.2019.
2. Большой толковый психологический словарь Т.1 (А–О); Пер. с англ. /Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 592 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003. – 259 с.
5. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15188225&>. – Дата обращения: 12.12.2018.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Кравчук М. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время фразеологическая наука переживает период бурного развития. Особое внимание в работах исследователей уделяется структурно-семантическим особенностям фразеологических единиц, изучению их внутренней формы и прагматического потенциала, проблемам перевода и др.

Материалом исследования послужили компаративные фразеологизмы (далее КФ), извлеченные методом сплошной выборки (53 ед.) из фразеологических словарей [1].

Анализ показал, что при переводе КФ на русский язык можно выделить следующие случаи:

1. КФ исходного языка имеют равноценные фразеологические эквиваленты в русском языке. Сравниваемые КФ совпадают по смысловому содержанию, структурному составу компонентов, коннотативным значениям (14 ед.)

Ср.: *essen wie ein Spatz* – есть как воробей; *hart wie Stahl* – твердый как сталь. *Wie angewurzelt stehen* – стоять как вкопанный; *bleich wie die Wand* – белый как стена;

Сюда можно также включить КФ, лексические компоненты которых (например, имена существительные) не совпадают только по категории числа: *Es gießt wie mit Eimern*. – Льет как из ведра; *Wie Espenlaub zittern* – дрожать как осиновый лист.

2. КФ имеют неполные (частичные) фразеологические эквиваленты (аналоги) в русском языке (15 ед.). Различия могут проявляться как на лексическом, так и на грамматическом уровнях, однако общий смысл фразеологизмов в обоих языках сохраняется. Ср.: *hungrig wie ein Bär* (медведь). – голоден как волк; *leben wie Made* (червяк) *im Speck*. – Кататься как сыр в масле.

3. Ряд КФ в немецком языке не имеет фразеологических эквивалентов (22 ед.). Значение таких КФ передается описательным путем. Например: *sich freuen wie Schnee könlige*. – досл. радоваться как крапивники. Крапивники – птицы, весело поющие при любом морозе; *toben wie zehn nackte Wilde im Schnee* – досл.: бушевать (шуметь) как 10 голых дикарей в снегу. – русск. «быть вне себя»; *ein Himmel wie ein Sack* (однообразное серое небо, букв. «небо как мешок»).

Литература

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 765 с.

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

Мицкевич А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Ж. В. Гриб, преподаватель

Лексические явления, обладающие схожим написанием и звучанием, обычно хорошо осознаются в разных языках. Лучше всего это происходит при восприятии печатного текста. В результате глобализации многие слова и понятия мигрируют из одного языка в другой. Спорт является неотъемлемой частью общественной жизни, его иногда называют социально-экономическим феноменом XX века. Этим оправдано то, что в специальной спортивной терминологии существует большое количество интернациональной лексики.

Целью нашей работы является анализ спортивной интернациональной лексики, представленной в тематическом разделе „Sportmachtgesund“ учебного пособия по немецкому языку для 7 класса [1, с. 114–163]. Для реализации цели ставятся следующие задачи: 1) извлечь предполагаемые для усвоения единицы интернациональной спортивной лексики; 2) проанализировать особенность их употребления.

Из раздела „Sportmachtgesund“ нами извлечено 68 лексических единиц интернациональной спортивной лексики. Анализируя извлеченный материал, мы пришли к выводу, что лексику можно квалифицировать, исходя из фонетических, графических и лексических отношений между словами-коррелятами в русском и немецком языках.

По этим признакам можно выделить:

1) *слова, совпадающие в своем звучании*: *die Olympiade*, *Rekord*, *die Maske*, *das Finale*, *die Plastik*, *die Technik*, *brutal*, *normal*, *aktiv*, *aggressiv*, *populär*, *debütieren*, *formulieren* и другие. Учитывая специфику языка, в таких словах могут отличаться флексии.

2) *слова, отличающиеся ударением*: *der Fußball*, *das Biathlon*, *der Handball*, *der Marathonlauf*. В этих словах в немецком языке ударение падает на первый слог.

3) *слова, имеющие различие в чтении и написании*, так как сохраняют орфографию языка, из которого заимствованы: *rangieren* [ʁaŋ'zi:vən], *das Training* ['tʁæ:niŋ], *der Trainer* ['tʁæ:nɛ], *jonglieren* ['jɔŋ,ɡli:vən], *der Hockey* ['hɔke], *das Interview* [intɐ'vjʊ:] и др. На такие слова надо обращать особенное внимание, так как их произношение не подчиняется правилам чтения немецкого языка. Но если их произнести, то становится очевидным соответствие русским словам „ранжировать“, „тренинг“, „тренер“, „жонглировать“, „хоккей“ и „интервью“.

4) *слова, которые в немецком языке имеют другое звучание из-за приспособления к правилам чтения, существующим в немецком языке*: *die Statistik* [ʃta'tistik], *der Sport* [ʃpɔrt]. Но графический образ слова наталкивает на правильный перевод. В этом случае трудность заключается в том, что учащиеся произносят данные слова с учетом звукового облика этих слов в русском языке.

5) *сложные слова, которые в своем составе имеют интернациональную лексику*: *der Volkssport*, *der Freizeitsport*, *der Leistungssport*, *der Sommersport*, *der Wintersport*, *das Tischtennis*, *die Altersgruppe*, *der Basketballkorb*, *der Weltmeister*, *die Fußballmannschaft* и другие. Часть слова хорошо осознается учениками, а понимание второй части зависит от языкового уровня.

В результате анализа семантических отношений между русскими и немецкими словами можно выделить *слова, совпадающие во всех значениях, и слова, имеющие более широкое значение в немецком языке, чем в русском*. К соответствующим во всех значениях можно отнести *die* (das)

Aerobic, das Resultat, die Argumente, der Stress, das Fechten, das Boxen и другие. Особо следует остановиться на лексемах, значение которых не всегда совпадает с русским языком. Так, например, слова, обозначающие игровые виды спорта с мячом имеют значение «название игры» и «мяч для этого вида спорта»: der Volleyball – 1) волейбол, 2) волейбольный мяч; der Fußball – 1) футбол, 2) футбольный мяч и другие. Слово der Trainer имеет значение как «тренер», так и «тренажер». Последнего значения в русском слове-коррелятенте.

Для таких слов Л. П. Гикал вводит термин «квазиинтернациональная лексика». Компонент слова *квази-* означает «мнимый», «ненастоящий». Она считает возможным его использование для наименования межъязыковых соответствий, совпадающих в плане выражения и различных, в разной степени, в плане содержания [2, с.14–27].

Таким образом, на примерах показано, что на уроках немецкого языка учитель может и должен объяснить произношение, правописание и структуру слова. Пристальное изучение межъязыковых соответствий позволит не только избежать многих ошибок, но и выявить определенные закономерности в функционировании слова в определенном языковом пространстве.

Литература

1. Будько, А. Ф. Немецкий язык: учеб. пособие для 7-го кл. учреждений общ. сред. образование с рус. яз. обучения: (с электронным приложением) / А. Ф. Будько, И. Ю. Урбанович. – 2-е издание, перераб. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 286 с.

2. Гикал, Л. П. Квазиинтернациональная лексика как результат межъязыковой асимметрии (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук). – Краснодар, 2005. – 27 с.

РОЛЬ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Москаленко О. А. (УО ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

Научный руководитель – К. А. Зинкевичус, ст. преподаватель

Если составить частотный список слов одного текста, в его состав войдут все синсемантические (неполнозначные, служебные, строевые) слова, а также тематическая лексика, которая меняется в зависимости от функционального стиля, жанра и тематики конкретного текста. При всем различии употребляемой лексики всегда сохраняется принцип ее многократной повторяемости в процессе развертывания текста. Это обеспечивает достижение двух учебно-методических целей. Первая касается усвоения учебных и строевых слов. Вторая цель – усвоение высокочастотной лексики, общей для всех видов или для подавляющего большинства текстов и тематической лексики конкретного текста. Для художественного произведения – это слова, обозначающие основные сюжетные понятия, для профессионально-адаптированных текстов – это комплекс слов, обслуживающих соответствующую область профессионального знания.

Основная цель подготовки студентов неязыковых вузов заключается в обеспечении возможности разобраться в иностранных публикациях по специальности, т.е. студент должен уметь извлечь из статьи ее семантическую основу. А этого легче добиться, работая не с короткими фрагментами (отдельными предложениями или абзацами), а с целым текстом. В малом фрагменте одно- и двухразовым употреблением повторяемость слова ограничится, тогда как по мере развертывания текста новые единицы вводятся в него все реже, а уже употребленные имеют тенденцию использоваться повторно. Иными словами, текст работает на себя: сам факт многократной повторной встречаемости превращает слово в текстовый сегмент. Повтор слова является оптимальным средством его усвоения.

Понимание иноязычного текста значительно облегчается, если он читается не малыми порциями, раздельными во времени и пространстве на отдельные учебные задания, а прочитывается сразу, целиком. Механизм повтора используется при этом на полную мощность: слова, представлявшие вначале затруднения, при повторном употреблении включаются в прогнозирующую догадку, облегчающую общее понимание основной сути текста.

Студенты неязыковых вузов к иноязычным художественным произведениям обращаются редко, и о роли и значении текста в обучении иностранному языку можно говорить лишь применительно к технической и специальной литературе. Для каждой существует своя лексика, которая часто повторяется в каждом тексте данной функциональной принадлежности и может служить смысловой опорой в процессе его понимания. Это терминология соответствующей профессиональной области, пониманию и усвоению которой помогает и владение соответствующими знаниями в своей специальности, осведомленностью в текущих внутренних и международных событиях.

При работе с текстом происходит также естественный отбор нужных и наиболее частотных лексических единиц. В пределах одного специализированного текста реализуется один и тот же лексический состав слов, что позволяет легко отсеять прочие, представленные в словарной статье. Путь от содержания к форме позволяет решить несколько задач одновременно: извлечь из текста его

общий смысл, усвоить определенную, наиболее частотную лексику, закрепить позиционные связи служебных слов.

Изучение иностранного языка вне общения с его носителями, вне его постоянного окружения делает овладение литературной иноязычной нормой без регулярной и широкой опоры на текст вообще нереальным. Поддержание ранее достигнутого уровня, активное владение иностранным языком вне естественной языковой среды становится возможным и осуществимым через постоянное обращение к тексту. Поэтому много читать на иностранном языке – один из способов овладения им.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Олейник П. А. (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»)
Научный руководитель – Л. В. Колобова, д-р пед. наук, профессор*

Для детального изучения процесса эстетического воспитания школьника обратимся к исходному определению эстетики. В «Толковом словаре» Т. Ф. Ефремовой данный термин понимается как «философское учение о сущности и формах прекрасного в искусстве, художественном творчестве, природе и в жизни; система взглядов на искусство или на какой-либо его вид, которой придерживается кто-либо; красота, художественность в чем-либо» [1].

Известный русский педагог и педагогический психолог Б. Т. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» ссылается на определение, данное К. Марксом: «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни, в искусстве, жить и творить «по законам красоты» [2].

Урок иностранного языка открывает для учителя множество возможностей реализации эстетического воспитания школьников. Так, в качестве примера приведем видео-экскурсию в один из знаменитых музеев мира, Лувр. Технологии, которые сегодня во многом помогают учителю создавать неповторимые уроки, дают возможность учащимся совершить тур по французскому музею, не выходя за пределы класса.

Методически, виртуальная экскурсия будет включать в себя несколько этапов. Первый – подготовка. Школьная основная образовательная программа предполагает изучение культуры страны изучаемого языка, в частности, достопримечательности и культурные памятники. Используя потенциал иностранного языка, учитель организует урок так, чтобы учащиеся познакомились с художественным направлением (например, импрессионизмом), изучили его известных представителей и определили особенности данного течения. Второй этап – формирование активной позиции школьника, что предусматривает его самостоятельную работу: выбор одной картины представителя импрессионизма, подбор информации о ней, сопоставление с данными биографии художника. На третьем этапе обучающиеся презентуют выбранное произведение искусства на французском языке. Выбор формы презентации, ее наполнение будут свидетельствовать о творческом подходе школьников, об их готовности воспринимать прекрасное. Четвертый этап – онлайн-экскурсия в Лувр. На уроке французского языка школьники получают возможность увидеть своими глазами жизнь музея. Поиск, отбор информации мотивируют учащихся изучать произведения мировой художественной культуры, а само восприятие экскурсии приобретет осознанный, осмысленный характер. Обучающиеся могут самостоятельно провести экскурсию на французском языке. На заключительном, пятом, этапе целесообразно провести рефлексию, где каждый сможет высказать собственное мнение о проделанной работе, об увиденном в музее и собственном отношении к происходящему.

Таким образом, подобный урок формирует у обучающихся эстетическое восприятие, ориентирует их в системе ценностей культуры страны изучаемого языка. Принцип соизучения языка и культуры на базе диалога культур предполагает формирование эстетической культуры путем овладения произведениями мировой художественной культуры, отражающей в себе духовно-нравственное достояние разных народов. Знакомясь с образцами мировой художественной культуры, школьник учится уважительно относиться к культурам других стран, осознавать, что его родная культура отличается от остальных, но это не создает «франжирования» культур: каждая из них уникальна и ценна [3, с. 125].

Литература

1. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф.Ефремова. – М. : Рус. яз. – 2000. – 1209 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.efremova.info/word/estetika.html/> Дата обращения: 21.02.19.
2. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 2007. – С. 354.
3. Колобова, Л. В. Иностранный язык как способ постижения другой культуры /Л.В.Колобова // Актуальные проблемы современного искусствознания: музыка и литература – исторические параллели и пересечения: XXII международная научно-практическая конференция. – Оренбург: ОГИИ им. Ростроповичей. – 2015. – С. 122–126.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Липницкая С. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Современная лингвистика продолжает активно исследовать роль человеческого фактора в языке. Поэтому можно говорить об актуальности проблемы, положенной в основу нашего исследования, посвященного изучению прагматики описания внешности человека в художественном тексте. Описание – это монологическое сообщение, коммуникативная задача которого состоит в перечислении характерных признаков и свойств человека или животного (а также предметов, явлений, процессов, действий), раскрываемых в определенной последовательности.

Объектом работы является описание как тип речи. Предметом исследования является прагматический аспект описания внешности человека в художественном тексте.

Новизна работы заключается в прагматическом подходе к исследованию проблемы описания внешности человека в художественном тексте.

Цель работы – исследование прагматических факторов, на основе которых в художественном тексте осуществляется описание внешности человека.

Для решения этой цели потребовалось решение следующих задач:

1. Сопоставить функционально-стилистические типы речи.
2. Определить отличительные особенности описания как типа речи.
3. Выявить виды описания внешности человека в художественном тексте.
4. Проанализировать типы речевых ситуаций описания внешности человека в тексте.
5. Описать роль прагматики внешности как невербального средства воздействия в «модной дипломатии».

Лингвистическая прагматика – это наука, изучающая то, как человек с помощью вербальных и невербальных средств может воздействовать на своего собеседника и манипулировать его поведением в своих целях. Область исследования лингвистической прагматики составляют вопросы, связанные с речевой ситуацией, с субъектом и адресатом речи, их взаимодействием в процессе общения.

К прагматическим факторам, влияющим на коннотацию описания внешности человека, как показало проведенное исследование, относятся:

– прагматические установки субъекта речи по отношению к объекту описания, т.е. с какой целью осуществляется словесный портрет;

– характер межличностных отношений между субъектом речи и объектом описания, являющийся пресуппозицией для создания словесного портрета / автопортрета – позитивного, негативного, нейтрального;

– тип речевой ситуации (каноническая, неканоническая), в рамках которой осуществляется словесный портрет с той или иной степенью объективности или субъективности;

– дополнительные прагматические интенции, которые преследует субъект речи для манипулирования поведением своего собеседника, например, заведомо описывая себя негативно.

В качестве практического материала исследования использованы контексты описания внешности человека на немецком языке, отобранные из современных художественных произведений (авторы – Joy Fielding, Ken Follett, Robert Ludlum). Всего отобрано около 300 примеров речевых ситуаций описания внешности человека.

Кроме того, исследование прагматики описания внешности человека в художественном тексте мы дополнили описанием невербальной прагматики внешности в так называемой «модной дипломатии». Объектом исследования послужили предметы аутфита таких известных мировых политиков, как Ангела Меркель, Джастин Трюдо и Тереза Мэй, используемые ими как дипломатический знак, как невербальное средство коммуникации в прагматических целях.

В плане дальнейших исследований предполагается изучение прагматики словесного портрета в лингводидактических целях.

Литература

1. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М. : Дрофа, 1997. – 721 с.

ОТРАЖЕНИЕ ЖЕНСКОЙ ВНЕШНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Липницкая С. А., Богдан М. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Большое значение для любой женщины имеет ее внешность. Не менее важна она и для мужчин, выбирающих себе спутницу жизни. В пословицах, посвященных внешности женщины [1], мораль связана с представлением мужчины о женской красоте, его идеалом.

Одним из важнейших признаков красоты женщины считаются длинные волосы: *Das Haar einer Frau ist ihre krönende Schönheit.* – Волосы женщины – это ее увенчанная красота (здесь и далее приводится авторский перевод пословиц). Большое значение придается и тому, как женщина одевается. Любая женщина считается красивой, если она красиво одета: *Keine Frau ist hässlich, wenn sie gut gekleidet ist.*

В проанализированных нами пословицах внешность женщины представлена в оппозиции – schön, hübsch / hässlich. Хотя физическое восприятие одного человека другим весьма субъективно. Если любишь человека, он для тебя красив в любом случае: *Liebe macht blind.* – Любовь слепа.

В современном мире, к сожалению, красивая внешность – главная составляющая успеха, в то время как богатый внутренний мир – лишь бонус: *Die schöne Frau ist halb verheiratet.* – Красивая женщина уже наполовину замужем. У красивых женщин есть особая притягательная сила. Это свойство часто выражается в языке с помощью физических терминов «зажигать, раскаляться, гореть, пылать, огонь, пламя, тепло, горячо» [2]: *Ein Feuer verbrennt von nah, eine schöne Frau von nah und fern.* – Огонь обжигает вблизи, красивая женщина – вблизи и на расстоянии.

Женщины, которые не соответствуют идеалу мужчин, считаются некрасивыми: *Über sie werden keine Lieder geschrieben.* – О них не слагают песен. Согласно пословицам некрасивые женщины по-своему красивы: *Auch die hässlichste hat immer noch sieben Schönheiten.* – Даже у самой некрасивой есть все же 7 признаков красоты. Красота несимпатичных женщин заключается в их целомудрии. Непривлекательная внешность защищает женщину от излишнего мужского внимания (мужчины не ухаживают за ними и не соблазняют их): *Hässlichkeit ist der Beschützer der Frauen.* – Некрасивость – защитница женщин; *Unscheinbare Frauen sind so sicher wie Kirchen.* – Незаметные женщины также надежны как церкви.

С одной стороны, мужчины стремятся жениться на красивой женщине, но пословицная мораль предупреждает, что красивые женщины могут быть неверны: *Wer eine schöne Frau hat, braucht mehr als zwei Augen.* – У кого красивая жена, за ней нужен глаз да глаз; *Du kannst keine Rosen pflücken, ohne Angst vor Dornen, noch eine schöne Frau genießen, ohne Gefahr von Hörnern.* – Нельзя сорвать розу, без страха наколоться на ее шипы; нельзя любить красивую женщину, не боясь стать рогоносцем; *Eine schöne Frau und ein aufgeschlitztes Kleid finden immer irgendeinen Nagel im Weg.* – Красивая женщина и платье с разрезом всегда зацепятся за какой-нибудь гвоздь; *Wer seine Frau liebt, sollte sie überwachen.* – Кто любит жену, должен ее контролировать; *Wer ein weißes Pferd und eine schöne Frau hat, ist niemals ohne Ärger.* – У кого белая лошадь и красивая жена, у того всегда проблемы; *Frauen und Hühner sollten nicht frei laufen.* – Женщины и куры не должны быть без присмотра; *Eine Frau, eine Katze und ein Schornstein sollten niemals das Haus verlassen.* – Женщина, кошка и печная труба никогда не должны оставлять дом; *Je kleiner die Erbsen, desto mehr im Topf; je schöner die Frau, desto mehr die Dirne.* – Чем меньше горох, тем его больше в кастрюле; чем красивее жена, тем она фривольнее.

Зачастую красивые женщины в пословицах – глупы: *Hübsche Frauen altern nicht, denn sie können nur bis dreißig zählen.* – Красивые женщины не стареют, потому что умеют считать лишь до тридцати. *Frauen haben langes Haar und kurzen Sinn.* – У женщин длинные волосы и короткий ум. *Lange Haare – kurzer Verstand.* – Длинные волосы – короткий разум.

Но если речь идет о женщине как объекте наслаждения для мужчины, то тут пословица очень снисходительна к внешности женщин: *Bei Nacht sind alle Kühe schwarz und Weiber schön.* – Ночью все коровы черны, а женщины красивы. В этой пословице есть прагматический подтекст – в темноте для мужчины неважно, как выглядит женщина. Ее красота не играет в данном случае особой роли.

Таким образом, анализ немецких пословиц, посвященных отражению в них внешности женщин, показал следующее:

– Красота женщин часто представлена как негативная ее черта.

– Соответственно, мораль пословицы предостерегает мужчин жениться на красивых женщинах или же, в противном случае, смотреть за ними в оба.

– Принижается роль женщины (она – объект, помогающий мужчине реализоваться в жизни).

– Красивая женщина глупа (так считает мужчина).

И все же в стереотипном массовом сознании женщина красива, обаятельна, женственна.

Литература

1. Weisheiten über Frauen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.voelkernet.de/pages/frauw.htm. – Дата доступа : 16.01.2019

2. Коваль, В. И. Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики / В. И. Коваль. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. – 217 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Ремнев В. А. (УО ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

Научный руководитель – М. В. Вержбовская, преподаватель

Начало XXI века принесло с собой огромные изменения, связанные с глобализацией социальных отношений и формированием нового типа общественного устройства – информационного общества. Одним из направлений его развития стала информатизация образования – разработка методологии и методики оптимального использования информационных технологий в сфере обучения.

Стоит сказать, что в современных педагогических концепциях обучение уже не рассматривается как процесс, направленный сугубо на передачу знаний от преподавателя к учащемуся. Определяющими тенденциями на сегодняшний день являются самообразование, умение самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач. Исходя из потребностей современного общества, можно выделить следующие критерии оптимальной системы обучения: 1. Студенты имеют стойкую мотивацию и желание учиться. 2. Каждый студент обеспечен адаптированными учебными пособиями. 3. Имеется возможность занятий по индивидуальному графику. 4. Результаты обучения непрерывно оцениваются [1, с. 969].

Этим критериям в полной мере удовлетворяет дистанционное обучение. При подобном обучении используется ряд возможностей радио, телевидения, современных компьютерных технологий. Среди всех технических средств, являющихся компонентом учебного процесса, компьютер выступает самым важным в процессе обучения иностранным языкам.

Использование компьютеров в образовании началось еще в 60-х годах прошлого столетия и прошло в своем развитии несколько этапов. Начало было положено учебными программами, которые запускались из командной строки DOS; далее появились мультимедийные обучающие программы на CD-дисках. Наконец, на сегодняшний момент обучение возможно осуществлять посредством сети интернет. Исследования отечественных и зарубежных ученых, педагогов-практиков свидетельствуют о том, что адекватно применяемые современные компьютерные технологии, в частности, интернет, существенно улучшают эффективность изучения иностранных языков.

В силу интерактивного стиля общения и оперативной связи при дистанционном обучении открывается возможность индивидуализировать процесс обучения. Преподаватель может применять гибкую методику, предлагать дополнительные блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы. В свою очередь, учащийся может работать по индивидуальной программе, согласованной с общей программой курса [1, с. 970].

Используя дистанционный метод, преподаватели иностранных языков успешно осуществляют обучение различным видам иноязычной деятельности – говорению, аудированию, чтению, письму. Помимо этого, компьютерные технологии предоставляют учащимся уникальную возможность вступать в живой диалог с носителем языка, совершенствуя умения монологического и диалогического высказывания. Телеконференции, участие в международных проектах, чаты стимулируют и развивают такие коммуникативные навыки, как умение вести беседу, отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс и лаконично излагать свои мысли [2, с. 22].

На сегодняшний день одним из ярких примеров дистанционного обучения являются образовательные платформы. Количество платформ, дающих людям всего мира возможность

учиться в удобное время в удобном месте, повышать свою квалификацию, поистине велико – Coursera, Skyeng, Intel Education Galaxy и другие [3].

Итак, обучение с помощью инновационных компьютерных технологий несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации и интенсификации процесса обучения иностранным языкам. Однако не следует забывать и о традиционных методах обучения, так как существует множество других задач, решить которые можно только лишь при непосредственном общении преподавателя и учащегося.

Литература

1. Курбонов, А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А. М. Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 969–971.
2. Нейман, С. Ю. Принципы построения системы дистанционного обучения иностранным языкам / С. Ю. Нейман, С. Г. Дальке / Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 2. – С. 20–28.
3. Платформы для организации дистанционного обучения [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-dlya-organizatsii-obucheniya/116-platforms-for-teaching-organization>. – Дата доступа: 09.02.2019.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рогозина К. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время термин «портфолио» достаточно часто применяется в финансовой системе для обозначения состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев. Если рассматривать его шире, то можно заметить, что он имеет в целом обозначение всех представленных достижений фирмы. Этимология понятия «портфолио» имеет свою давнюю историю и разностороннюю направленность. Оно появилось в Западной Европе еще в XV–XVI вв. Архитекторы эпохи Возрождения представляли заказчикам готовые работы и наброски своих строительных проектов в особой папке, которую называли «портфолио». То есть, *портфолио* – своеобразный аналог резюме, с наглядными образцами работ и опыта, раскрывающий творческий потенциал человека.

Первые попытки теоретического обоснования использования портфолио для изменения системы оценивания знаний обучающихся были предприняты в США в начале 80-х годов XX в. В педагогических университетах штатов Южная Каролина, Орегон (В. Спандел, Р. Килхан), Массачусетс, Нью-Гемпшир и т. д. На начальном этапе стратегия портфолио подразумевала лишь целенаправленное собрание разноплановых работ обучающихся, которое позволяло бы учителю поэтапно проследить динамику учебно-производительной деятельности ученика на основе анализа образцов и продуктов его труда. Уже изначально портфолио рассматривался как открытая система, дающая возможность постоянного обновления за счет смены содержательного наполнения рубрик, замены работ на более удачные и качественные по мере повышения уровня знаний и умений обучающегося при изучении определенного тематического модуля или по истечении определенного промежутка времени.

Интерес к системе портфолио отмечен и в российском образовании. Член-корреспондент РАО, профессор М. В. Богуславский отмечает несомненный позитивный потенциал этого подхода к оцениванию познавательной деятельности обучающихся, предлагает портфолио как альтернативную систему оценки. Современное российское образование трактует данный термин как «папку индивидуальных достижений ученика или учителя». Вместе с тем «портфолио» может рассматриваться и как «учебный портфель», «рабочий портфель», «портфель достижений», «профессиональный портфель» и др. Это связано с разными факторами, обуславливающими целесообразность его создания, а именно: цель формирования самого портфолио; возрастная категория исполнителей участников, которой предстоит его создать; тип и вид учебного заведения, которое представляет свой продукт предметного и/или профессионального образования обществу.

Языковой портфель – это пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной результат учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает обучающемуся и преподавателю возможность по продукту учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем работы и спектр достижений обучающегося в области изучения языка и культуры, динамику

овладения изучаемым языком в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области. Языковой портфолио выполняет три функции:

1) образовательную – позволяет обучающемуся стать активным участником образовательного процесса, а именно, повышает его мотивацию к изучению иностранного языка, учит организовать самостоятельную работу, определять рациональные способы совершенствования своих умений, а также развивает навык рефлексии;

2) социальную – демонстрирует способности и достижения его владельца в сфере иностранного языка;

3) педагогическую – помогает обучающемуся развивать свои мыслительные способности и навыки самооценки и самопознания.

Портфолио позволяет поддерживать высокую учебную мотивацию обучающихся; усилить ситуацию успеха в учебной деятельности; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации образования обучающихся; создать условия для проявления творческой самореализации обучающегося в языковой, информационной и образовательной среде. Подводя итог, перспективность использования языкового портфолио в учебном процессе позволяет изменить традиционную систему оценивания, перенося при этом педагогическое ударение оценки на самооценку. Также портфолио отражает цели федерального государственного образовательного стандарта и способствует развитию личности обучающегося как основной ценности всего образовательного процесса.

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМ ТЕКСТАМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Румянцева Д. С. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – О. И. Воробьева, канд. филол. наук, доцент

Средства массовой информации прочно вошли в жизнь современного человека. Газеты, журналы, Интернет статьи и т. д. охватывают все актуальные события, комментируя все что происходит в мире и вокруг нас. Они расширяют кругозор учащихся, знакомя их с другой культурой. Газеты включают в себя тексты по различным тематикам, например, спорт, искусство, политические события, музыка, кино. Использование на уроках иностранного языка правильно подобранных публицистических текстов может не только улучшить грамматические навыки учащихся, развить навыки различных видов чтения, расширить и обогатить их лексический запас, но и в целом повысить мотивацию, заинтересованность учащихся в предмете.

Целью исследования является выявление требований для публицистических текстов при обучении чтению.

Материалом для исследования послужили работы Е. Н. Солововой, Г. В. Роговой, Г. В. Красновой, И. Н. Верещагиной, Н. В. Языковой. В работе использованы следующие методы: описательный метод, метод комплексного и системного анализа, метод сплошной выборки, метод контекстуального анализа.

Бесспорно, обучение иностранному языку невозможно без опоры на текст. Текст является основной учебно-методической единицей обучения. Для развития навыков чтения, преподавателю важно обращать внимание на качество текстов, а для этого нужно выделить основные критерии к текстам на иностранном языке.

На основе анализа методической литературы, мы пришли к выводу, что большинство методистов выделяют следующие критерии при выборе публицистических текстов:

1. Познавательная ценность текста. Текст должен включать в себя реалии о стране, народе изучаемого языка, а также сведения из разнообразных областей человеческой жизни.

2. Воспитательная ценность текста. Текст должен способствовать формированию у учащихся морально-этических норм [1].

3. Соответствие темы и проблематики интересам и возрасту учащихся. Тематика текстов должна соответствовать требованиям учебных программ. С учетом реальных потребностей учащихся можно расширять, частично видоизменять тематику учебных текстов. Необходимо учитывать и тот спектр проблем, который затрагивают тексты. Проблематика текстов обеспечивает

адекватный отбор языкового, речевого и социокультурного материала, помогает формировать необходимые языковые и речевые навыки и умения.

4. Место основной идеи. В методической литературе доказано, что понимание текста будет происходить быстрее, если основная идея текста находится в начале или в конце текста.

5. Объем текста. Учебные тексты могут быть разной длины, от одного слова до нескольких страниц. Важно учитывать информативность текста, его формат (текст может быть в виде картинок, схем, таблиц). Нельзя обучать только на коротких или только на длинных, нужно совмещать эти два вида для успешного обучения чтению.

6. Лексические и грамматические явления должны отвечать возрасту, языковой и речевой подготовке учащихся. Если подобранный текст интересен по содержанию, но слишком сложен в грамматическом, лексическом аспекте, то учащиеся теряют мотивацию в его прочтении. В то же время, текст с занимательным сюжетом и с доступной лексикой и грамматикой повышает мотивацию чтения на иностранном языке [2].

7. Оформление текста. Дополнительные изображения, схемы, таблицы способствуют лучшему пониманию текста, так как у учащихся есть дополнительная опора в материале [1].

8. Степень аутентичности. Для начала следует понять, что такое аутентичные тексты. Аутентичные тексты – это тексты, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке, а не специально созданные материалы для обучения этому языку. Каждый преподаватель должен сам решать как часто он должен работать с аутентичными текстами, так как у них есть ряд положительных и отрицательных сторон [2].

Таким образом, критерии, перечисленные выше, можно использовать в школах при обучении чтению в старших классах общеобразовательной школы. К основным критериям выбора публицистических текстов при обучении чтению относятся: познавательная и воспитательная ценность текста, место основной идеи в тексте, соответствие темы и проблематики интересам учащихся, правильно подобранный объем текста, соответствие лексических и грамматических явлений возрасту, языковой и речевой подготовке учащихся, оформление и степень аутентичности текста.

Литература

1. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку 1–4 классы. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогова [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 243 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ Астрель, Полиграфиздат, 2010. – С. 141–163.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Русалева А. С. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

Интегративные процессы в социально-экономической сфере современного общества создали благоприятные условия для изучения иностранных языков. Необходимость в изучении иностранного языка для большинства современных людей очевидна.

В последнее время стало актуально изучать иностранный язык самостоятельно с помощью образовательных ресурсов Интернета. Преимущество внедрения информационных технологий в процесс обучения в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств.

За последнее десятилетие было написано немало работ, в которых исследователи раскрывают позитивное влияние различных форм Интернет-коммуникаций – электронной почты, чата, форумов, веб-конференций и веб-семинаров, направленных на формирование языковых коммуникативных способностей обучающихся. Одним из основных достоинств Интернета является доступ к неограниченному количеству свежей информации, например, последние научные разработки, новости, интересные факты из жизни известных людей за рубежом, слова современных песен, стихи, фильмы на иностранном языке, учебные видеоролики, оригиналы книг и т. д.

Информация, взятая из оригинальных источников, характеризуется естественностью лексики и грамматики. Она дает обучающимся возможность наблюдать использование языка в реальном общении, воспроизводить произношение слов иностранных граждан. Помимо этого, обучающиеся узнают о том, как люди разных социальных групп ведут себя в процессе общения в разных странах.

В Интернете существуют специальные программы для обучения языку и проверке знаний лексики и грамматики, а также современные материалы для обучения чтению и аудированию. Интернет позволяет найти большой разнообразный иллюстративный материал, который, например, успешно используется на занятиях английского языка.

В процессе обучения иностранному языку обучающиеся принимают участие в различных видах деятельности: занимаются переводом иностранных текстов и статей, готовят сообщения и доклады, готовят презентации, пишут письма. Конечно, успешное выполнение такой работы требует использование сети Интернет. Например, обучающиеся используют онлайн-словари и онлайн-переводчики, справочные веб-ресурсы, а также смотрят видео-уроки на различных сайтах.

Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и способность работать как индивидуально, так и в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу сотрудничества, выступая как средство интерактивного подхода.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных интернет-ресурсов: хотлист (hotlist) – список интернет сайтов по изучаемой теме, трежа хант (treasure hunt) – напоминает хотлист и скрэпбук, сабджект сэмпла (subject sampler) – содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет, мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) – коллекция мультимедийных ресурсов, и вебквест (webquest) – сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием сети интернет [1, с. 40].

Выделяя преимущества использования Интернет-ресурсов перед традиционными методами обучения, необходимо исходить из противоречий урока, обусловленных недостатками традиционного обучения: быстрый доступ к информации; активизация познавательных навыков; наглядность изучаемого материала; отработка коммуникативных навыков, доведение их до автоматизма; развитие межкультурной компетенции; развитие самообразовательной активности; обучению в сотрудничестве.

Но также следует отметить и отрицательные черты использования Интернет-ресурсов при изучении иностранного языка, а именно: отсутствие учителя; отсутствие речевого взаимодействия; отсутствие работы в парах, группах и т. д.

В заключение следует отметить, что регулярное использование интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку тем не менее повышает познавательную активность обучающихся и их интерес к учебе в целом, расширяет рамки учебного процесса, делая его более интересным, эффективным и оптимальным.

Литература

1. Владимирова, Л. Н. Интернет на уроках иностранного языка : иностранные языки в школе / Л. Н. Владимирова. – 2002. – №3. – С. 39–41.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОНИМОВ-ЭТНОНИМОВ ФРИЦ, ИВАН В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛАХ РОССИЙСКОЙ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДРАМЫ «Г-34»)

Рябцева М. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Г. Точило, преподаватель

Имена собственные *Иван* и *Фриц* являются частыми и типичными текстообразующими компонентами в художественной литературе (Я. Колос, Я. Купала, В. Липский, В. Маяковский, А. Твардовский и др.), в фольклоре (поговорки, пословицы, фразеологизмы и т. д.) и в различных диалектах [1, с. 140].

Описание функционирования онимов *Фриц* и *Иван* в языковом пространстве является объектом многих лингвистических исследований.

А. Рогалев, А. Суперанская, В. Шур и др., отмечают разнообразные особенности и художественно-эстетические коннотации этих единиц.

Согласно О. С. Ахмановой, **коннотация** от англ. – *connotation*, фр. – *connotation* – добавочное значение, окраска, окрашенность. Дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» [2].

Во время Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) имена *Иван* и *Фриц* приобрели дополнительный коннотативный оттенок и стали функционировать в результате плюрализации в социуме как онимы-символы, являясь специфическим этнонимическим средством отображения действительности: *Иван* → «*Иван*» → «*иваны*» – русские, белорусы, украинцы, участники Великой Отечественной войны, которые достойно защищали Родину и внесли значительный вклад в победу; *Фриц* → «*Фриц*» → *фрицы* – немецкие (фашистские) солдаты, захватчики и враги.

В качестве объекта исследования проанализируем монологи и диалоги героев, зафиксированные в военно-патриотическом фильме «Т-34», основанном на реальной истории советского танкиста, которому удалось убежать из плена на танке «Т-34».

Главный герой, младший лейтенант Ивушкин, в письме к матери пишет: «*Дорогая мамочка, громим фрицев так, что пух летит*»; в диалоге с белорусом Василенком прослеживается весь гнев, который испытывают советские солдаты к оккупантам: «*фриц снаружи...ну, что фриц, выйдем, поговорим!*»; «*Пока фрицы не опомнились...*»; «*Ну что, кончились фрицы?*»; «*На своей земле сражались, фриц*»; «*О дает белорус, молитесь, фрицы!!!*». Михед, обращаясь с просьбой к мирному немцу, выражает свой сарказм: «*Эй, фриц, дизель дополна, ферштейн?*» (военно-историческая драма Т-34 <https://kinokrad.co/327224-t-34.html>).

Заклятый враг младшего лейтенанта Ивушкина, немец Клаус Ягер в своих разговорах с солдатами называет «*иванами*» представителей всех стран советского пространства: «*Die Russen planen was / Die Russen planen immer was / Gerade sind die Ivans...*» (военно-историческая драма «Т-34»).

Имя *Иван* также приобрело обобщающий смысл, называя представителя из народа, которому преимущественно присущ природный ум, остроумие, умение найти выход из самых сложных ситуаций и перипетий. Иногда в речи немецкого командира появляется оттенок удивления и даже уважения к поступкам русских солдат, их бесстрашию и умению вести бой: «*Echtes Wunder sind diese Ivans!!!*». «*Dieser Ivan sucht den Tod*». В диалоге между Ягером и его помощником Вольфом прослеживается мысль о том, что советские солдаты олицетворяются в лице одного представителя Ивана, который имеет определенные мужественные черты лица и носит бороду: «*Du siehst wie ein richtiger Ivan aus*».

Таким образом, проанализировав диалоги и монологи героев фильма, можно сделать вывод, что онимы *Иван* и *Фриц* приобрели дополнительные коннотативные оттенки: «*Ivans*» – бесстрашные, храбрые, хитрые, стойкие, не боятся смотреть смерти в глаза; «*Фрицы*» – трусливые, заносчивые, захватчики, враги.

Литература

1. Шур, В. В. Уласнае імя Иван ва ўсходнеславянскіх мовах і фальклоры / В. В. Шур, Н. Р. Тачыла // Маладосць. – 2016. – №11. – С. 139–145.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://classes.ru/grammar/174_Akhmanova/source/worddocuments. – Дата доступа : 15.03.2019.

АРТИКЛЬ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЕГО УСВОЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Саргисьян Д. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

В грамматике артикль рассматривается как средство актуализации имени. С помощью артикля слово соотносится через понятие с реальной действительностью, переходя из абстрактной сферы в конкретную – речевую. Например, любое имя существительное вне контекста выражает обобщенное понятие. Артикль позволяет уточнить значение слова, соотнося его с конкретным предметом, явлением. Таким образом, наличие артикля свидетельствует о предметной отнесенности слова, его референции. Определенный артикль – это признак определенной референции, т. е. артикль сигнализирует, что речь идет об уже известных предметах / явлениях. Неопределенный артикль – является признаком неопределенной референции, обозначая предмет или явление, неопределенное / неизвестное в той или иной ситуации. Если имя существительное употребляется вне предметной отнесенности, обозначая тем самым понятие в общем смысле, то отсутствие артикля будет означать его нулевую референцию.

Анализ содержания обучения грамматической теме «Артикль» в программе и в учебных пособиях по немецкому языку для 3, 4, 5, 6, 7 и 9 классов Республики Беларусь показал,

что обучение этой теме представляет собой непрерывный процесс последовательного формирования знаний, совершенствования навыков и развития речевых грамматических умений учащихся. Знания, полученные на каждой стадии обучения, пополняются и систематизируются на последующих этапах.

На начальном этапе обучения грамматические формы артикля усваиваются учащимися преимущественно имитативным путем при введении новой лексики, где артикль воспринимается ими как начало слова (его первый слог).

На среднем этапе обучения учащиеся уже осознанно знакомятся с грамматическим выражением различных категорий существительного – рода, числа, падежа, детерминации. Учащимся предлагаются в форме памяток элементарные правила основных случаев употребления определенного, неопределенного артикля и их опущения. За этапом семантизации грамматического материала следует этап автоматизации, на котором учащиеся выполняют условно-речевые и языковые упражнения подстановочного, дифференцировочного, трансформационного характера. На старшем этапе обучения учащиеся используют языковые (системные) знания, а также сформированные у них навыки и умения употребления артикля в различных речевых ситуациях подготовленного и спонтанного характера на этапе активизации языкового материала.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Соколова А. С., Борисенко О. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

Язык – составная часть культуры, основной инструмент ее усвоения. Наиболее ярко передает самобытность языка и культуры фразеология. В. Н. Телия, одна из основателей лингвокультурологии, сравнивает фразеологию языка с зеркалом, в котором отражается национальное самосознание лингвокультурной общности [1].

Целью настоящего исследования явилось выявление национально- культурных коннотаций фразеологических единиц. В ходе анализа 46 единиц фразеологического состава, отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей, установлено, что национально-культурная специфика немецких фразеологизмов может отражаться:

1) в семантике их лексических компонентов. Это могут быть страноведческие реалии, обозначающие имена собственные, географические названия, предметы национальной культуры и т. д. Ср.: *Freinach Knigge* – по правилам хорошего тона (А. Knigge – авторпервой книги о правилах хорошего тона); *mitjmdm. Frakturreden* – говорить прямо, грубо (Fraktur – готический немецкий шрифт. Из-за угловатых форм воспринимался грубым, в отличие от латиницы);

2) во фразеологической единице в целом. Это, как правило, идиомы, возникшие на базе свободных сочетаний, хранящих следы культурной информации. Ср.: *den Stabbrechen* – ист. приговорить кого-л. к смерти. – Перед казнью над головой осужденного судья разламывал на три части деревянный жезл со словами «Помоги тебе Господь, я ничем не могу тебе помочь»; *beijmdm. Inder Kreide stehen* – задолжать кому-либо. – Когда-то в немецких трактирах долги записывались мелом на доске.

3) в различии образных основ сопоставляемых фразеологизмов: нем. *Zwei Fliegen mi teinem Schlagtöten* – убить двух мух одним ударом; русск. двух зайцев; китайск. двух орлов. Это факт разного мировидения наций.

Литература

1. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

ЗНАЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Сырман К. А. (ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время развитие во многих сферах человеческой деятельности происходит зачастую в ускоренном темпе, отчасти благодаря постоянному обмену данными, информацией между тысячами специалистов, в том числе и между людьми, говорящими на разных языках. Поэтому каждый уважающий себя специалист должен постоянно следить за новостями в сфере

своей деятельности, находить полезную для себя информацию, благодаря которой он будет совершенствовать свое мастерство, получать опыт.

Для этого, несомненно, специалист должен владеть как минимум одним иностранным языком, например, английским языком, который на данный момент считается крайне распространенным. Этот язык насчитывает наибольшее количество носителей, уступая только китайскому языку.

Знание иностранного языка, умение читать статьи на оригинальном языке и владение базовыми навыками перевода текстов позволят специалисту напрямую обмениваться информацией с людьми из разных стран, не отставать от своих коллег из-за рубежа. Специалист должен постоянно находиться в курсе новых разработок по всему миру. Так ему не придется тратить свои силы и время на разработку и создание того, что уже было создано где-то в мире.

В последние годы возросла потребность отдельных регионов России в специалистах, владеющих иностранными языками, и это не случайно: происходит развитие международных деловых контактов, освоение новых зарубежных технологий и расширение профессионального сотрудничества с иностранными специалистами. Владение иностранными языками, особенно английским, который признан языком международного общения, актуально для всей молодежи. Людей, желающих найти достойную, высокооплачиваемую работу, желающих соприкоснуться с внешним миром, увеличить область своих знаний в России с каждым разом становится все больше. Согласно исследованиям, 76% россиян считают, что изучение иностранных языков помогает познанию другой культуры, развивает память, а также является важнейшей составляющей при их трудоустройстве, поэтому знать иностранный язык, по их мнению, обязательно. И особенно это актуально для специалистов в области программирования, так как для них знание иностранного языка – это залог будущего продвижения и профессионального развития [1, с. 540].

Это связано с ускоренными темпами развития. Каждый год по всему миру происходят огромное количество открытий, связанных с программированием. А, как правило, все типы, функции, методы, применяемые в большинстве языков программирования, являются английскими фразами, словами. Каждый язык программирования имеет также свой алфавит, свой синтаксис и словарь. Поэтому знание иностранного языка, в частности, английского, является необходимостью не потенциальной, а реальной. Следовательно, первый язык, который обязателен для изучения будущим программистом, должен быть именно английский язык.

Владение разговорным английским языком, навыком письма также является крайне важной составляющей процесса программирования. Программистам часто приходится вести переписку с иностранными коллегами, клиентами при заключении договоров, возникновении каких-либо вопросов. Правильное и грамотное изложение своих мыслей, идей гарантирует уважение к специалисту со стороны иностранного собеседника и даже, возможно, стабильным заработком на долгое время. Еще стоит упомянуть, что знание английского языка является приоритетом при поиске работы, позволит специалисту без особого труда пройти собеседование, устроиться на работу по своему профилю, как в пределах своей страны, так и за границей.

В настоящее время на рынке труда востребованной и конкурентоспособной является личность, обладающая критическим мышлением, обладающая способностью подвергать сомнению устоявшиеся мнения и суждения, способная вести диалог на иностранном языке, определять суть проблемы и находить альтернативные пути ее решения.

Также знание иностранного языка немало важно для человек и в его повседневной жизни. В целом можно сказать, что изучение иностранного языка делает духовный мир людей богаче, учит их выражать свои мысли кратко и четко. Изучение иностранного языка дает возможность общения с людьми с другим мировоззрением, что в итоге способствует духовному обогащению, разрушению стереотипов, культурному развитию. Таким образом, в современном мире знание иностранного языка крайне необходимо как для формирования разносторонне развитой и успешной личности, так и для профессионального становления специалиста.

Литература

1. Баканова, М. В. О необходимости изучения английского языка студентами – будущими программистами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-izucheniya-angliyskogo-yazyka-studentami-buduschimi-programmistami>. – Дата обращения: 05.02.2019.

СИНОНИМЫ И ИХ РОЛЬ НА ЭТАПАХ ВВЕДЕНИЯ, АВТОМАТИЗАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ

Язубец Н. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Так как синонимия является одним из важнейших явлений в языке, интересным является вопрос и о ее роли в методике преподавания иностранных языков. В методической литературе проблема синонимов рассматривается в связи с беспереводным способом семантизации лексики. Считается, что опора на синоним как средство беспереводной семантизации усиливает ассоциативные связи и развивает догадку, что для формирования продуктивных навыков необходимо научить учащихся выбирать нужное слово из синонимических оппозиций [1, с. 290]. Кроме того, отмечается, что в словарном минимуме для школы представлены в основном стилистически неограниченные (идеографические) синонимы: они используются в любом стиле речи и отличаются оттенками значения, не входят в продуктивный минимум, а могут встретиться учащимся в стихах или книжно-письменных текстах, но заучиванию не подлежат.

Прежде, чем учащиеся смогут правильно употреблять иноязычные синонимы в своей подготовленной и неподготовленной речи, важно научить их различать оттенки значения в синонимичных словах, разницу в употреблении и др. Чем больше выполняется тренировочных упражнений на этапе автоматизации, тем прочнее ассоциации, тем дольше они сохраняются в памяти учащихся, а, следовательно, смогут в нужный момент в подходящей ситуации активизироваться в подготовленной и спонтанной речи учащихся. Для тренировки, как правило, используются следующие упражнения: подобрать синонимы к отдельным словам, продолжить синонимический ряд, исключить слова, которые являются лишними в синонимическом ряду, заменить форму слова синонимичной ей, выбрать из ряда синонимов подходящий по смыслу, перевести синонимичные слова.

Если на этапе активизации учащиеся смогут безошибочно при помощи синонимов замещать те или иные слова или, забыв слово, быстро подбирать эквивалент из известных им синонимических рядов, использовать синонимы в качестве противопоставления, уточнения и разъяснения и т. д., это делает их речь более выразительной и яркой, приблизит ее к речи аутентичной.

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. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

О ПРИМЕНЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ПРОЦЕССОВ

Арико В. А., Казаченко Д. А. (Международный университет «МИТСО», Минск)

Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент

Применение дифференциального исчисления к исследованию экономических объектов и процессов получило название предельного анализа.

В экономике широко используются средние величины: средняя стоимость продукции, средняя производительность труда и т. д. Средние величины важны и при коммерческой деятельности: средний доход, средний объем продаж и т. д.

Но при планировании развития производства, да и любой предпринимательской деятельности, возникает, например, такая задача: требуется узнать, на какую величину вырастет результат, если будут увеличены затраты, и, наоборот, насколько уменьшится результат, если затраты сократятся.

Оперируя средними величинами, не получишь ответа на такой вопрос. Здесь речь идет о приростах переменных величин. В подобных задачах нужно найти предел отношения приращений рассматриваемых величин или, как говорят, предельный эффект.

Рассмотрим в качестве примера соотношения между средним и предельным доходом в условиях монопольного и конкурентного рынков.

Суммарный доход (выручка) от реализации количества товара Q можно определить как произведение цены единицы продукции на количество продукции Q , т.е. $R = PQ$.

В условиях монополии одна или несколько фирм полностью контролируют предложение определенной продукции, а, следовательно, цены на них. При этом, как правило, с увеличением цены спрос на продукцию падает.

Будем полагать, что это происходит по прямой, т.е. кривая спроса $P(Q)$ – линейная убывающая функция $P = aQ + b$, где угловым коэффициентом a отрицателен, а параметр b положителен.

Подставляя выражение для цены P в формулу для суммарного дохода, получим квадратичную функцию $R = PQ = (aQ + b)Q = aQ^2 + bQ$.

Предельный доход определяется как производная от суммарного дохода R по количеству товара Q :

$$R'_Q = \frac{dR}{dQ} = \frac{d}{dQ}(aQ^2 + bQ) = 2aQ + b.$$

Экономический смысл предельного дохода очень прост: он приблизительно равен изменению суммарного дохода при изменении количества реализованного товара на единицу.

Еще раз подчеркнем, что прилагательное «предельный» в экономике характеризует не сами величины, а эффект их изменения.

Кроме понятия предельного дохода, используется также понятие среднего дохода, который определяется как доход на единицу продукции:

$$R_{\text{cp}} = \frac{R}{Q} = \frac{PQ}{Q} = P.$$

Это общее выражение показывает, что средний доход совпадает с ценой. В случае «монопольной» модели имеем

$$R_{\text{cp}} = P = aQ + b.$$

Таким образом, в условиях монопольного рынка с ростом количества реализованной продукции предельный доход снижается, что приводит к уменьшению (с меньшей скоростью) среднего дохода.

В противоположность монополии рассмотрим другой крайний случай – совершенного, конкурентного рынка.

Эта модель предполагает, что имеется огромное число независимых фирм, продающих однородную продукцию, и нет никаких препятствий для «вхождения в рынок». Кроме того, каждая фирма производит (продает) лишь небольшую долю от общего объема продукции и не способна контролировать цены (сговор исключен). При этих условиях возможна устойчивая продажа только по преобладающей рыночной цене.

Если обозначить эту постоянную цену, не зависящую от действий отдельной фирмы, через b , то кривая спроса будет иметь вид $P = b$.

Соответственно, суммарный доход

$$R = PQ = bQ,$$

предельный доход

$$R'_Q = \frac{dR}{dQ} = \frac{d}{dQ}(bQ) = b,$$

средний доход

$$R_{\text{cp}} = P = b.$$

Отсюда следует, что в условиях свободного конкурентного рынка предельный и средний доходы совпадают.

Нами рассмотрен доход и соответствующий ему предельный доход. Такой же подход может быть применен и к другим экономическим понятиям.

Литература

1. Колесников, А. Н. Краткий курс математики для экономистов: учебное пособие / А. Н. Колесников. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 208 с.

СОЗДАНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОГО

УСКОРИТЕЛЯ МАСС «ПУШКА ГАУССА»

Бенько О. Н., Феськов М. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Пушка Гаусса – одна из разновидностей электромагнитного ускорителя масс. Названа она по имени немецкого ученого Карла Гаусса, заложившего основы математической теории электромагнетизма.

Несмотря на первоначально кажущуюся простоту пушки Гаусса, использование ее на практике приводит к столкновению с серьезными трудностями.

Первая из них – низкий КПД установки. Лишь 1–7 % энергии заряда конденсаторов переходят в кинетическую энергию снаряда. Вторая трудность – большой расход энергии, который возникает из-за низкого КПД. Третья трудность является следствием первых двух – большой вес и габариты установки при ее низкой эффективности. Четвертая трудность – длительное время накопительной перезарядки конденсаторов, что приводит к необходимости носить с собой мощный аккумулятор, а также высокая их стоимость.

Таким образом, на сегодняшний день у пушки Гаусса нет перспектив широких масштабов применения, а только школьная лаборатория, которая специализируется на внеурочной работе со школьниками, все работы с которыми обязательно должны проводиться по всем правилам безопасности.

В пушке Гаусса используется сила Лоренца.

В цилиндрической обмотке при протекании через нее электрического тока возникает магнитное поле. Это магнитное поле начинает втягивать внутрь обмотки «снаряд» (сделанный из ферромагнетика), который от этого начинает разгоняться. Если в тот момент, когда снаряд окажется в середине обмотки, ток в последней отключить, то втягивающее магнитное поле исчезнет и снаряд, набравший скорость, свободно вылетит через другой конец обмотки. Чем сильнее магнитное поле и чем быстрее оно отключается – тем быстрее вылетает «снаряд».

Для наибольшего эффекта импульс тока в соленоиде должен быть кратковременным и мощным. Как правило, для получения такого импульса используются электрические конденсаторы с высоким рабочим напряжением.

Параметры ускоряющих катушек «снаряда» и конденсаторов должны быть согласованы таким образом, чтобы при выстреле к моменту полета «снаряда» к соленоиду индукция магнитного поля в соленоиде была максимальна, но при дальнейшем приближении «снаряда» резко падала. Стоит заметить, что возможны разные алгоритмы работы ускоряющих катушек.

Кинетическая энергия «снаряда»: $E = \frac{mv^2}{2}$, где m – масса «снаряда» в кг; v – скорость снаряда в м/с.

Энергия, накапливаемая в конденсаторе: $E = \frac{CU^2}{2}$, где U – напряжение конденсатора в В; C – емкость конденсатора в Ф.

Время разряда конденсаторов – это время, за которое конденсатор полностью разряжается. Оно равно четверти периода: $T = \frac{\pi\sqrt{LC}}{2}$, где L – индуктивность катушки, Гн.

Время работы катушки индуктивности – это время, за которое ЭДС катушки индуктивности возрастает до максимального значения (полный разряд конденсатора) и полностью падает до 0.

$$T = \pi\sqrt{LC}.$$

Для создания пушки Гаусса понадобится:

1. Пластиковая трубка длиной 115 мм и внутренним диаметром 5 мм.
2. 6 «снарядов» из стали, обладающие ферромагнетизмом. 2 из них с диаметром 4 мм и длиной 30 мм и 4 снаряда с диаметром 4 мм и длиной 15 мм.
3. Проволока для катушки (медная проволока с тонкой изоляцией, сечение провода 1 мм).
4. Тиристор типа VS-40TPS12PBF служит для управления мощной нагрузкой с помощью слабых сигналов, а также переключения устройств.
5. Конденсаторы электролитические типа А8А 6800 мкФ 35 В 6 штук.

Для увеличения общей емкости конденсаторы будем соединять параллельно. Они передадут импульс через тиристор на соленоид, тем самым, создавая на катушке постоянное кратковременное магнитное поле. При этом «снаряд» должен будет двигаться вслед за магнитным полем. После разрядки конденсаторов магнитное поле исчезает, а снаряд движется дальше по инерции.

Литература

1. Орлов, В. А. Физика: учебник для 10 классов школы и классов с углубленным изучением физики / В. А. Орлов, Э. Е. Эвенчик. – М. : Просвещение, 2010. – 415 с.
 2. Перишкин, А. В. Физика: учебник для 8 класса / А. В. Перишкин. – М. : Дрофа, 2010. – 192 с.

О РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В 10 КЛАССЕ

Бильдюго В. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – С. И. Зенько, канд. пед. наук, доцент

В современной школе дидактические материалы представляют собой неотъемлемую часть учебно-методического обеспечения на уроках информатики. Вместе с тем такие материалы необходимы не только для традиционных подходов при осуществлении обучающей деятельности, но и для нетрадиционных. Одним из таких подходов является активная оценка. Ее использование, на наш взгляд, способствует повышению эффективности обучения учащихся на уроках информатики. В этом нас убеждают работы таких белорусских исследователей как Н. И. Запрудский, М. В. Кудейко, Т. П. Мацкевич и др. [1].

Однако по учебному предмету «Информатика», на данном этапе, недостаточно разработано дидактических материалов с элементами активной оценки (или целиком построенных на активной оценке) для различных типов уроков по всем содержательным линиям. Возможно это связано и с тем, что пока достаточно широкого распространения данный подход не получил в отечественной школе. А это, в свою очередь, связано с тем, что необходимо современному учителю информатики изменить свой стиль обучения учащихся, и, как следствие, изменить учебно-образовательную атмосферу в классе на различных этапах взаимодействия как между учителем и учащимся, так и между самими учащимся [2].

В рамках исследования нами разрабатываются дидактические материалы для активной оценки знаний и умений учащихся 10-х классов по информатике. В частности, мы рассматриваем одну из тем содержательной линии «Компьютерные информационные технологии» – тему «Обработка числовой информации в электронных таблицах». Выбор этой темы для нас представляет интерес, так как имеется ряд объективных предпосылок для постановки проблемных вопросов, близких к интересам учащихся. В частности, легко формируется мотивация при рассмотрении этапов построения графиков и диаграмм с помощью Excel. Таблицы с числовыми данными недостаточно наглядны и дают мало представления о динамике процесса. Рассматривая диаграммы или графики, можно сразу проводить анализ данных в таблице.

В результате использования, разрабатываемых нами дидактических материалов для этапа изучения нового материала, с учетом активной оценки знаний и умений учащихся, у учителя появляется возможность создать соответствующие условия для обучаемых, по которым они четко могут понять, что они узнают, и чему смогут научиться в результате выполнения задания.

Ниже приведен пример такого задания из системы дидактических материалов к уроку по теме «Построение графиков и диаграмм».

В результате выполнения задания вы:

<i>узнаете</i>	<i>научитесь</i>
<ul style="list-style-type: none"> – графические возможности MS Excel; – типы графиков; – виды графиков; – типы диаграмм; – виды диаграмм. 	<ul style="list-style-type: none"> – основным приемам построения графиков; – основным приемам построения диаграмм.

Наштобузу:

- 1) типы и виды графиков;
- 2) типы и виды диаграмм;
- 3) приемы построения графиков и диаграмм.

Задание. Имеется 1000 руб., которые можно поместить в Белинвестбанк. В банке ежегодно начисляют 12,5 % от суммы, находящейся на счете. Если бы Вам Белинвестбанк предложил начислять 17 % ежегодно от первоначального вклада, то определите выгодно ли это Вам. С помощью таблицы и графика исследуйте, в каких случаях второй вариант лучше не использовать. Зависит ли это от величины вклада?

Такие задания позволяют расширить этапы урока, на которых может быть реализована активная оценка знаний и умений учащихся по информатике. Вместе с тем учителю информатики необходимо помнить, что планирование такой деятельности предполагает больше чем обычно трудозатраты на этапе подготовки к уроку, а также требуется больше времени (особенно на начальном этапе) для учащихся при реализации ими их учебной деятельности. В частности, речь идет о том, как выработать стратегии и получать предполагаемые учителем умения и навыки.

Литература

1. Запрудскі, М. І. Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі, М. В. Кудзейка, Т. П. Мацкевіч і інш.; пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск, 2014. – 238 с.
2. Стэрна, Д. Ацэнка, непадобная ні да чаго / Д. Стэрна // Актыўная ацэнка: метады дапам. / укл. Н. Ільніч. – Мінск, 2011. – 84 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»

Боброва Н. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

Одной из важнейших задач работы с обучающимися в рамках формирования здорового образа жизни является обучение их умению противостоять жизненным трудностям и конфликтным ситуациям, а также формирование у них отрицательно-ценностного отношения к наркотическим веществам, алкоголю, последствиям их употребления. В рамках преддипломной практики мы апробировали социально-педагогический проект для учащихся «Здоровое поколение».

За время практики УО «Мозырский государственный профессиональный лицей геологии» были изучены типы темперамента учащихся из отдельных учебных групп, а так же интересы и склонности некоторых из них. Изучив отношение молодых людей к алкоголю с помощью разработанного нами комплекса диагностических методик, был разработан социально-педагогический проект для учащихся лицея, с помощью которого, на наш взгляд, возможно сформировать положительное отношение к здоровому образу жизни.

Главной целью проекта является укрепление нравственных ориентиров и сохранение физического и духовно-психического здоровья учащихся лицея. Данный проект призван помочь учащимся сформировать отрицательное отношение к употреблению алкоголя и других наркотических веществ.

Задачи проекта: сформировать положительное отношение к здоровому образу жизни у учащихся лицея; сформировать потребность в положительных привычках; организовать занятость учащихся; создать оптимальные условия для творческого развития, раскрытия способностей, укрепления физического и психологического здоровья учащихся путем осуществления комплекса социальных, физкультурно-спортивных и трудовых дел; привлечь к здоровому образу жизни через проведение профилактических, спортивных и культурно-массовых мероприятий; повысить компетенцию педагогов по вопросу выявления, развития и активизации творческих способностей ребенка, его самореализации.

Для решения поставленных задач необходимо создание комплексной системы мероприятий (социально-культурных, социально-профилактических, социально-коррекционных, образовательных, социально-воспитательных, психологических и др.). В программе проекта предлагаются различные мероприятия, которые всесторонне охватывают проблему здорового образа жизни современности.

Программа проектной деятельности включает в себя 4 этапа: 1 этап – подготовительный; 2 этап – диагностический; 3 этап – основной; 4 этап – контрольно-аналитический.

Основной задачей подготовительного этапа является создание условий для успешной реализации проекта.

Первый этап включает в себя следующие шаги: сбор информации, разработка программы проекта и написание проекта; решение организационных вопросов.

Анализ состояния воспитательного процесса на тему здорового образа жизни, согласование планов, изучение потребностей и запросов учащихся.

На основном этапе организуется деятельность по реализации целей и задач проекта. Особое внимание уделяется использованию интерактивных форм (дебаты, ролевые игры, дискуссии и др.). Работа направлена также на организацию спортивно-оздоровительной деятельности, осуществление запланированных мероприятий, реализацию системы контроля.

На последнем этапе проведен анализ деятельности по реализации проекта. Разнообразие используемых в проекте методов делает процесс воспитания более творческим и позволяет многопланово рассматривать предложенные для обсуждения проблемы.

АСТРОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Бруковская А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Дорошева, ст. преподаватель

Процесс обучения должен подготовить выпускников школы к жизни и работе в современном информационном обществе. К наиболее значимым компетентностям личности, необходимым для продолжения образования относятся: коммуникативная компетентность, информационная компетентность, компетентность разрешения проблем.

Компетентность – это синтез двух компонентов: 1) обладание обучающимся определенным набором компетенций (под которыми понимается набор требований); 2) сложившееся личностное качество человека, завершившего образование определенной ступени, в котором ярко выражена «способность результативно действовать, достигать результата – эффективно решать проблему» и мобильность специалиста на рынке труда [1]. В настоящее время обществу требуется специалист новой формации – активный, творчески мыслящий, готовый к самостоятельному поиску научной информации и применению научных знаний на практике.

Исследовательская компетентность, по мнению многих педагогов (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. А. Ушаков, Е. В. Феськова, А. В. Хуторской и др.), относится к числу ключевых. Исследовательская компетентность формируется на базе врожденного качества всякого живого существа (в том числе и человека), называемого исследовательским поведением (С. М. Бондаренко, А. Н. Поддъяков, В. С. Ротенберг, А. И. Савенков и др.), а также целого комплекса элементов, входящих в состав различных ключевых образовательных компетентностей. Высокий уровень исследовательской компетентности является основанием для развития других более конкретных и предметно-ориентированных компетентностей, поскольку помогает обучаться и стать более гибким.

Формированию этой компетенции при изучении астрономии способствует анализ художественной литературы с астрономической точки зрения. Это способствует лучшему усвоению материала и позволяет по новому взглянуть на известные художественные произведения, что способствует формированию исследовательской компетентности.

В подростковом возрасте популярностью пользуется приключенческая литература. Особый интерес у учащихся вызывает поиск астрономических неточностей в художественных произведениях.

1. В повести «Старик и море» [2] Эрнест Хемингуэй так описывает осенний вечер: «Было темно, в сентябре темнота всегда наступает внезапно, сразу же после захода солнца... На небе показались первые звезды. Он не знал названия звезды Ригель, но, увидев ее, понял, что скоро покажутся и все остальные...».

Старик Сантьяго никак не мог увидеть сразу после захода Солнца Ригель - яркую звезду в созвездии Ориона - потому что на широте Кубы в сентябре Орион восходит только в полночь.

2. Путешественник Уильям Уиллис в своих заметках «На плоту через океан» приводит описание: «Медленно, одна за другой, стали загораться звезды. В небе, немного правее мачты, мягким светом сияла Венера, моя планета, – ориентируясь на нее, я прокладывал свой курс. Скоро это будет самая яркая звезда в небе, и только глубокой ночью она погрузится в океан...» [3].

Венера видна рано вечером после захода солнца или утром, когда уже видна заря. Максимальная продолжительность видимости Венеры составляет четыре часа. Так что Венера не может «погрузиться в океан» глубокой ночью, как утверждает автор.

3. Тот же автор в произведении «Возраст не помеха» пишет: «Запись в вахтенном журнале 19 августа 1963 года, 2°32' южной широты, 111°35' западной долготы «... Полярная Звезда находилась немного ниже, чем я предполагал, – верный признак того, что я взял чуть южнее, чем следовало» [4].

Полярная звезда (α Малой Медведицы) расположена вблизи Северного полюса мира, а ее максимальная высота над горизонтом равна географической широте места наблюдения. Для наблюдателя на параллели 2°32' южной широты Полярная Звезда находится почти у горизонта и вряд ли доступна наблюдению.

Таким образом, не вся художественная литература правильна с научной точки зрения. Отметим, что литературные курьезы могут возникать из-за применения различных тропов (метафор, сравнений, гипербол и так далее), автор также может допускать ошибку сознательно, рифмуя текст. Однако это не исключает и невнимательность писателей и поэтов или их незнание научных фактов.

Литература

1. Молокова, А. В. Реализация компетентного подхода в условиях информатизации образования / А. В. Молокова // Философия образования. – 2006. – С. 242.
2. Хемингуэй, Э. Старик и море / Э. Хемингуэй. – Минск: Вышэйшая школа, 1976. – С. 43.
3. Уиллис, У. На плоту через океан / У. Уиллис. – Москва: Детгиз, 1959. – С. 129.
4. Уиллис, У. Возраст не помеха / У. Уиллис. – Москва: Дрофа-Плюс, 2003. – С. 107.

РЕЛАКСАЦИЯ

Возник А. А. (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Егоров, канд. физ.-мат. наук, доцент

Релаксация – процесс установления термодинамического и статистического равновесия в физической системе, состоящей из большого числа частиц. Временем установления частичного или полного равновесия называется временем релаксации.

Релаксация – многоступенчатый процесс из-за того, что физические параметры системы (распределение частиц по координатам и импульсам, температура, давление, концентрация в малых объемах и во всей системе и другие) стремятся к равновесию с разной скоростью. Чаще всего в первую очередь устанавливается равновесие по какому-либо одному параметру. Все процессы релаксации являются неравновесными процессами, при которых в системе происходит диссипация энергии, то есть производится энтропия. В различных системах релаксация имеет свои особенности, зависящие от характера взаимодействия между частицами системы, поэтому процессы релаксации весьма многообразны.

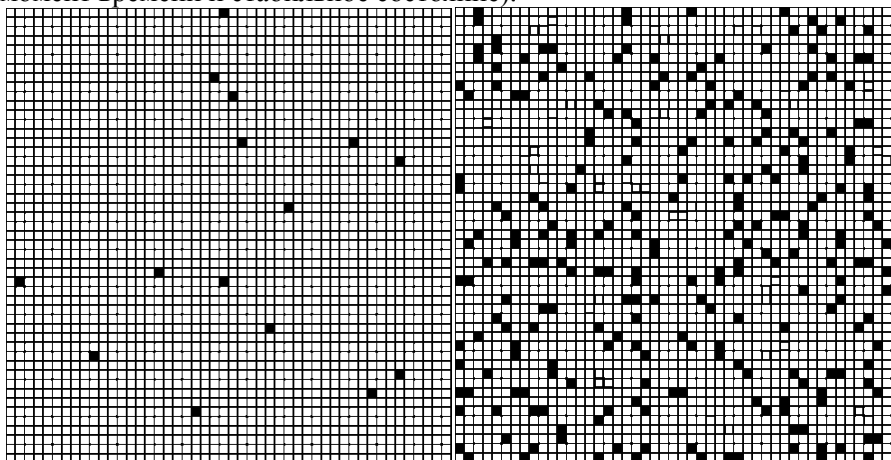
Процесс установления равновесия в газах определяется длиной свободного пробега частиц l и временем свободного пробега t (среднее расстояние и среднее время между двумя последовательными столкновениями молекул). Отношение l/t имеет порядок величины скорости частиц. Величины l и t очень малы по сравнению с макроскопическими масштабами длины и времени. С другой стороны, для газов время свободного пробега значительно больше времени столкновения $t \gg t_0$. Только при этом условии релаксация определяется лишь парными столкновениями молекул.

Многие процессы в природе проявляют релаксационные свойства (переход в состояние устойчивого равновесия). Сюда можно отнести и остывание тела, и количество детей в конкретной школе, и цены на новые товары, и многое другое.

Например, игра «Жизнь», в которой огромное разнообразие форм приводят к нескольким конечным результатам: повторение конфигурации через несколько шагов; на поле не останется ни одной «живой» клетки; создается конфигурация полностью повторяющая прошлый шаг.

Она может быть реализована как процесс релаксации любого вещества, из-за установления в ней стабильных конфигураций, к которым приводят правила игры.

К примеру ниже описаны несколько простых правил игры, которая изображена на рисунках (в начальный момент времени и стабильное состояние).



Место действия игры – поверхность или плоскость, размеченная на клетки – безграничная, ограниченная, или замкнутая. Каждая клетка на этой поверхности может находиться в двух состояниях: быть «живой» (заполненной) или быть «мертвой» (пустой).

Распределение живых клеток в начале игры называется первым поколением. Каждое следующее поколение рассчитывается на основе предыдущего по таким правилам:

- пустой (мертвой) клетке, рядом с которой ровно три живые клетки, зарождается жизнь;
- если у живой клетки есть две или три живые соседки, то эта клетка продолжает жить; в противном случае, если соседей меньше двух или больше трех, клетка умирает («от одиночества» или «от перенаселенности»).

Игра прекращается, если на поле не останется ни одной «живой» клетки; конфигурация на очередном шаге в точности (без сдвигов и поворотов) повторит себя же на одном из более ранних шагов (складывается периодическая конфигурация); при очередном шаге ни одна из клеток не меняет своего состояния (складывается стабильная конфигурация; предыдущее правило, вырожденное до одного шага назад).

Также возможно добавление новых правил, которые позволяют, как усложнить процесс, так и привести его к более правдоподобной ситуации. Возможны варианты с добавлением температуры, энергии молекул газа или жидкости, их скорости, длительности жизни и другие. Все правила необходимо правильно сформулировать и внести в программу.

С помощью этих правил возможно создать конфигурацию, которая будет описывать процессы релаксации вещества.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Галко О. С. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Т. В. Гуляева, канд. пед. наук, доцент

Мышление – это опосредованное, основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований и обобщенное познание объективной реальности [1, с. 326].

Мышление происходит в единстве с речью. Речь – основное орудие мышления. А результатом мышления являются выраженные в словах мысли, суждения, понятия.

Мышление как процесс решения новой задачи может быть включено в любую деятельность: игровую, трудовую, спортивную... Но во всех этих видах деятельности мышление выполняет служебную роль, подчиняясь основной цели деятельности: построить кукольный дом, починить поломанный стул, победить в соревнованиях по баскетболу и т. д. В мыслительной деятельности мышление выполняет основную функцию, где цель и содержание деятельности составляет познание. Поэтому два ученика, решая одну и ту же задачу, могут осуществлять разные виды деятельности: мыслительную и практическую. Мыслительную в том случае, когда обучающийся хочет понять суть и узнать для себя что-то новое, а практическую, когда решает задачу ради отметки, престижа или для того, чтобы не ругали родители.

Мышление характеризуется такими качествами, как быстрота, гибкость, глубина, творчество, критичность, комплексный характер, самостоятельность, целенаправленность, широта, интуитивный характер, экономичность [2].

Для развития вышеперечисленных качеств при проведении уроков математики, кружковых и факультативных занятий целесообразно использовать исследовательские, развивающие, творческие задания.

Творческое задание – это учебное задание, которое требует от обучающихся не только воспроизводства информации, но и творческого подхода, поскольку такие задания содержат элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько правильных ответов. Таким образом, творческие задания – это задания, требующие нестандартного подхода к их решению.

Мы разделяем позицию академика А. В. Хуторского [3], который предлагает следующую классификацию творческих заданий: когнитивные творческие задания; креативные; организационно-деятельностные.

Под когнитивной деятельностью понимают деятельность, опирающуюся на познавательные способности ученика. Поэтому учащимся может быть рекомендовано следующее задание:

На доске изображен квадрат со стороной три клетки. Обучающиеся в течение одной минуты ищут закономерность составления квадрата и запоминают все числа. По команде учителя заполняют квадрат, начерченный у себя в тетради.

0	3	6
9	6	9
18	15	12

При решении данной задачи могут быть выявлены следующие закономерности: по углам квадрата стоят последовательно числа, кратные 6, начиная с нуля, а между ними их среднее арифметическое; по периметру квадрата стоят числа, первое из которых 0, а каждое следующее на 3 больше предыдущего, и так до 18. Поэтому надо запомнить всего два числа: 0 и 3; числа 6; 9; 12; 15; 18 больше числа 3 соответственно в 2, 3, 4, 5, 6 раз.

Творческие задания креативного типа – это задания, обеспечивающие формирование таких свойств личности, как умение прогнозировать, находить противоречия, гибкость, фантазию, умение придумать новое. К таким заданиям можно отнести следующие: сочинение математической сказки; изготовление модели фигуры к конкретному уроку по математике по данной теме; разработка памятки, алгоритма решения задачи.

Организационно-деятельностные задания формируют у обучающегося способность осознавать и формулировать цели своей учебной деятельности, организовывать свой учебный рост, осознавать результаты своего обучения и осуществлять рефлексию и саморефлексию.

К задачам организационно-деятельностного типа относят разработку проектов.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 720 с.
2. Общая психология: конспект лекций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-reading.club>. – Дата доступа: 20.03.2019.
3. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: современная дидактика / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 63 с.

ЭКОНОМИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Голуб А. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

Предлагаемый элективный курс предназначен для реализации в старших классах социально-экономического профиля. Преподавание курса экономики в школе в основном ложится на учителей, ведущих дисциплины гуманитарного профиля. Но в то же время экономику можно назвать и точной наукой. Она оперирует преимущественно количественно измеряемыми величинами (экономическими показателями) и функциональными или статистическими связями между ними (расчетными формулами и экономическими законами). Математическое описание экономических явлений естественным образом приводит к идее составления школьных экономико-математических задач. Использование задач превращает обучение в творческий процесс, способствуя более глубокому осмыслению и усвоению материала. Кроме того, задачи, содержание которых сконструировано специальным образом, позволяют проверить знания учащихся по всей школьной программе по предмету. Использование математического аппарата требует соответствующей подготовки и от учителя, и от ученика. Данный курс и призван обеспечить математическую поддержку преподавания экономики.

Для освоения курса достаточно знаний по курсу математики основной школы на базовом уровне по следующим темам: проценты, основные задачи на проценты; арифметическая и геометрическая прогрессии; алгебраические выражения и формулы; алгебраические дроби и действия с ними; линейные уравнения и неравенства и их системы; квадратные уравнения и неравенства; линейная функция, ее свойства и график; квадратичная функция, ее свойства и график.

Элективный курс по содержанию можно разделить на три части: систематизация и углубление известных знаний; изучение нового математического материала (графическое истолкование системы линейных неравенств с двумя переменными, основы линейного программирования); решение задач.

Учебно-тематическое планирование и содержание практикума по решению задач необходимо согласовать с содержанием курса экономики, читаемого в школе. Удачное согласование двух курсов определяет успешное освоение учащимися обоих курсов. Учащиеся должны быть

подготовлены к восприятию экономических понятий и владеть математическим аппаратом для решения конкретных экономических задач.

Для успешного решения прикладных задач курса актуально использовать технические средства обучения: программируемый калькулятор, компьютер.

Для предлагаемого курса является необходимым применение деятельностного подхода в обучении. Широко могут использоваться: интегрированные занятия (математика + экономика + информатика); конструирование самими учащимися (под руководством учителя) ситуационных, деловых и ролевых игр, непосредственно связанных с реальными жизненными проблемами; занятия-обсуждения, дискуссии, беседы, семинары, практикумы по решению задач, лабораторные работы.

Формы контроля, применяемые в работе учителем, характеризуются широким спектром: тесты, самостоятельные письменные работы, наблюдение за деятельностью учащихся в процессе освоения содержания курса, материалы, подготовленные учащимися к занятиям элективного курса, выступления учащихся.

Данный курс рассчитан на 36 часов. **Цели и задачи курса:** формирование представлений о математике как практическом инструменте, помогающем в различных областях знаний, о математическом моделировании как методе познания реальной действительности; систематизация и углубление знаний по математике, необходимых для решения задач по экономике; формирование умений применять математические знания для решения задач по экономике; создание математической базы для продолжения образования в высших учебных заведениях экономического профиля.

Учебно-тематическое планирование

№	Тема	Количество часов
1	Вводное занятие. Понятие математической модели	1
2	Функции и графики. Элементарные преобразования графиков функций	2
3	Решение уравнений, неравенств и их систем	2
4	Графическая интерпретация системы линейных неравенств	1
5	Понятие о линейном программировании	3
6	Проценты. Основные задачи на проценты	1
7	Арифметическая и геометрическая прогрессии	3
8	Кривая производственных возможностей. Сравнительное преимущество	2
9	Спрос, предложение, эластичность спроса и предложения	4
10	Выручка, издержки, прибыль, рентабельность	4
11	Банки: проценты по вкладам, заем, проценты, кредит	6
12	Решение задач	5
13	Итоговые занятия	2
Итого		36

Литература

1. Макаров, С. И. Математические модели финансовых операций / С. И. Макаров, Б. П. Чупрынов. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2005. – 136 с.
2. Медведев, Г. А. Начальный курс финансовой математики / Г. А. Медведев. – М.: Остожье, 2000. – 267 с.

ПОСТРОЕНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЛЯ ОДНОГО КЛАССА РЕШЕНИЙ ВОЛНОВОГО УРАВНЕНИЯ

*Демьянчук В. А., Жуковец В. В. (Международный университет «МИТСО», Минск)
Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент*

Рассмотрим волновое уравнение:

$$\frac{\partial u}{\partial x^2} + \frac{\partial u}{\partial y^2} = \frac{1}{a^2} \frac{\partial u}{\partial t^2}, \quad (1)$$

где u – функция переменных x , y и t ; a – константа.

Для волнового уравнения (1) академиками В. И. Смирновым и С. Л. Соболевым [1] был получен класс функционально-инвариантных решений, который задается формулой

$$l(u)t + m(u)x + n(u)y - k(u) = 0, \quad (2)$$

где $l^2(u) = a^2(m^2(u) + n^2(u))$.

Простейшие функционально-инвариантные решения волнового уравнения (1) получаются, если положить l, m и n постоянными, а функцию $k(u)$ равной u . Тогда формула (2) принимает вид $u = lt + mx + ny$, где $(m^2 + n^2)a^2 = l^2$.

Следовательно, $u = f(mx + ny + lt)$ при произвольной функции f будет также решением уравнения (1).

В данной работе будем считать, что искомая функция u уравнения (1) – дуальная функция переменных x, y и t [2]. Цель статьи – построение интегрального представления для одного класса решений уравнения (1).

Пусть D – односвязная область трехмерного действительного евклидова пространства $E^3(x, y, t)$.

Рассмотрим дуальные функции вида $f = f_1(x, y, t) + \varepsilon f_2(x, y, t)$, $u = x + iy + \varepsilon t$, где f_1, f_2 – действительные или комплексные функции точки (x, y, t) области D ; $i^2 = -1$, $\varepsilon^2 = 0$.

Для любых точек $M(x, y, t)$ и $M'(x', y', t')$ области D полагаем

$$\Delta f = f(M') - f(M), \Delta u = u(M') - u(M).$$

Определение 1. Дуальная функция f называется моногенной в смысле В. С. Федорова (F-моногенной) [3] по дуальной функции u в области D , если существует такая дуальная функция $\theta = \theta_1(x, y, t) + \varepsilon \theta_2(x, y, t)$ ($\theta_i(x, y, t)$ ($i=1, 2$) – однозначные действительные или комплексные функции точки (x, y, t) области D), что для любой фиксированной точки $M \in D$ и любой переменной точки $M' \in D$ имеем $\Delta f = \theta(M)\Delta u + \alpha(M, M')$, где $\frac{\alpha(M, M')}{\rho} \rightarrow 0$ при $\rho \rightarrow 0$, $\rho = |\overline{MM'}|$.

Определение 2. Дуальная функция u называется функционально-инвариантным решением уравнения (1), если любая функция f , моногенная в смысле В. С. Федорова по функции u , также является решением волнового уравнения (1).

Легко убедиться в том, что дуальная функция $u = x + iy + \varepsilon t$ является функционально-инвариантным решением волнового уравнения (1).

Пусть V – трехмерная ограниченная область с границей σ ($\sigma \subset D, V \subset D$).

Для функции $f = f_1(x, y, t) + \varepsilon f_2(x, y, t)$ и произвольной точки $M(x_0, y_0, z_0) \notin \sigma$ полагаем [4]:

$$I_\sigma = \int_\sigma \{ \alpha_1(\varphi'_x - i\varphi'_y - \varepsilon\varphi'_t) + \alpha_2(i\varphi'_x + \varphi'_y) + \alpha_3(\varepsilon\varphi'_x + \varphi'_t) \} f d\sigma, \quad (3)$$

где $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$ – направляющие косинусы внешней нормали к поверхности σ в ее текущей точке

$$P(x, y, t), r = \sqrt{(x - x_0)^2 + (y - y_0)^2 + (t - t_0)^2}, \varphi'_x = \frac{x - x_0}{r^3}, \varphi'_y = \frac{y - y_0}{r^3}, \varphi'_t = \frac{t - t_0}{r^3}.$$

Пусть M – произвольная точка области D , $M \notin \bar{V}$.

Теорема 1. Для любой дуальной функции f , F-моногенной по дуальной функции u в области D , имеем $I_\sigma = 0$, где I_σ определяется равенством (3).

Теорема 2. Если дуальная функция f является F-моногенной по дуальной функции u в области D , то для любой точки M , лежащей внутри V , имеем

$$f(M) = \frac{1}{4\pi} \int_\sigma \{ (\alpha_1\varphi'_x + \alpha_2\varphi'_y + \alpha_3\varphi'_t) + (\alpha_2\varphi'_x - \alpha_1\varphi'_y)i + (\alpha_3\varphi'_x - \alpha_1\varphi'_t)\varepsilon \} f d\sigma.$$

Литература

1. Кошляков, Н. С. Основные дифференциальные уравнения математической физики / Н. С. Кошляков, Э. Б. Глинер, М. М. Смирнов. – М. : ГИФМЛ, 1962. – С. 128–139.
2. Стельмашук, Н. Т. О некоторых линейных дифференциальных системах в частных производных / Н. Т. Стельмашук // Сибирский математический журнал. – 1964. – № 1. – Т. 5. – С. 166–173.
3. Федоров, В. С. Основные свойства обобщенных моногенных функций / В. С. Федоров // Известия вузов. Математика. – 1958. – № 6. – С. 257–265.
4. Федоров, В. С. Об одном обобщении интеграла типа Коши в многомерном пространстве / В. С. Федоров // Известия вузов. Математика. – 1957. – № 1. – С. 227–233.

РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Дубодел А. М. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Т. В. Гуляева, канд. пед. наук, доцент

Включение в образовательный процесс развивающих задач по математике способствует осмыслению обучающимися изучаемого материала, формированию их математических компетенций, применению имеющихся знаний в незнакомой ситуации, формированию творческих способностей.

Анализ литературы [1], [2] показывает, что можно выделить следующие виды развивающих задач, которые направлены на развитие исследовательских обучающихся: задачи на приведение примеров и контрпримеров; задачи на отыскание ошибок в рассуждениях; задачи, включающие элементы исследования.

Решая задачи на использование контрпримеров, обучающиеся показывают не только знание теоретического материала, но и умение аргументировать допускаемые ошибки в конкретных примерах, тем самым развивая логическое и аналитическое мышление.

При решении задач на отыскание ошибок в рассуждениях школьники, анализируя условие задачи, находят ошибки в рассуждениях других учеников, что способствует формированию речевых навыков построения рассуждений. Обучающиеся приучаются к осознанной рефлексии мыслительной деятельности, поскольку задачи с заведомо допущенными ошибками вызывают интерес, привлекают внимание школьников, причем тщательное рассмотрение этих задач должно привести к уменьшению ошибок в собственных рассуждениях.

Решая задачи, включающие элементы исследования, учащиеся делают определенные выводы, овладевают навыками сопоставления и обобщения фактов. Задачи исследовательского характера формируют познавательный интерес к математике.

Рассмотрим пример развивающей задачи.

Докажите, что при любых значениях x верно неравенство:

$$7,3^{\sin^2 x - 3} \leq \left(\frac{3}{7}\right)^{1 + \cos x - 2\cos^2 \frac{x}{2}}. \quad [3, \text{с.137}]$$

Решение:

Рассматривая данное условие, кажется, что решить неравенство будет сложно. Однако, если преобразовать показатель выражения, стоящего в правой части, мы получим значение, равное нулю.

Имеем $7,3^{\sin^2 x - 3} \leq \left(\frac{3}{7}\right)^0$. Откуда, $\sin^2 x - 3 \leq 0$; $\sin^2 x \leq 3$.

Следовательно, данное неравенство будет верно для любых $x \in R$.

Что и требовалось доказать.

Включение в учебный процесс развивающих задач необходимо, так как они в большей степени направлены на развитие творческих способностей и самостоятельный поиск решения задачи, играющих важную роль при сдаче экзаменов и дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 205 с.
2. Далингер, В. А. Критическое мышление учащихся и его развитие средствами примеров и контрпримеров по математике: учебно-методическое пособие / В. А. Далингер. – Омск: Изд-во ГОУ ОмГПУ, 2009. – 33 с.
3. Кузнецова, Е. П. Алгебра: учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. П. Кузнецова [и др.]; под ред. проф. Л. Б. Шнепермана. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Нар. асвета, 2013. – 287 с.

МЕТОД КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ ПРИ РЕШЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Жук М. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Аппарат комплексных чисел является хорошим аналитическим средством для решения различных геометрических задач. Метод комплексных чисел позволяет решать планиметрические задачи прямым вычислением по готовым формулам. Выбор этих формул с очевидностью диктуется условием задачи и ее требованием. В этом состоит простота этого метода по сравнению с координатным, векторным и другими методами. Применение комплексных чисел позволяет проще и изящнее решать многие известные задачи, но и дает возможность обнаружить новые факты и делать обобщения.

Приведем некоторые задачи, предлагаемые учащимся на факультативном занятии в старших классах с математическим профилем.

Пример 1. $|x| = a, |y| = b, |x + y| = c$. Найти $|x - y|$.

Числа x и y изобразим векторами (рисунок 1). Поскольку в параллелограмме сумма

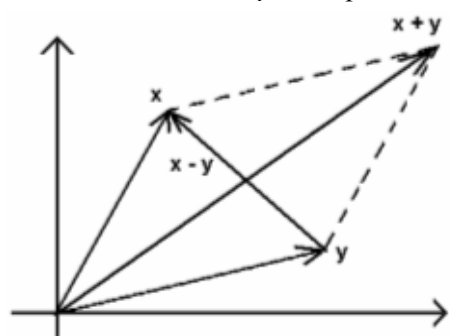


Рисунок 1

квадратов длин диагоналей равна сумме квадратов длин его сторон, имеем

$$2|x|^2 + 2|y|^2 = |x + y|^2 + |x - y|^2, \text{ т. е. } 2a^2 + 2b^2 = c^2 + |x - y|^2, \text{ откуда } |x - y| = \sqrt{2a^2 + 2b^2 - c^2}.$$

Пример 2. Построить на плоскости изображение множества решений системы ограничений:

$$\begin{cases} 1 \leq |x| \leq 2; \\ \frac{\pi}{4} < \arg z < \frac{3\pi}{4}. \end{cases}$$

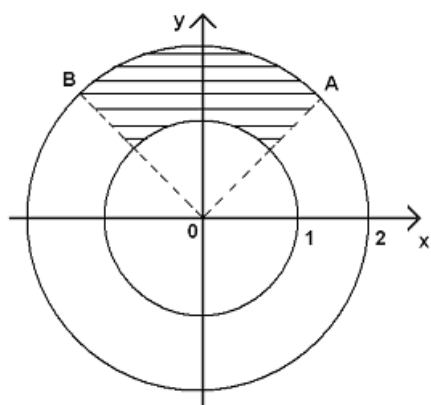


Рисунок 2

Решение. Точки, изображающие решения неравенства $1 \leq |x| \leq 2$, лежат между окружностями радиусов 1 и 2 с центром в начале координат, включая сами окружности (рисунок 2).

Точки, изображающие решения неравенства $\frac{\pi}{4} < \arg z < \frac{3\pi}{4}$, лежат между лучами OA и OB , исключая сами лучи. Пересечение этих двух фигур заштриховано, оно изображает множество решений данной системы неравенств.

Пример 3. Построить множество решений уравнения $|z - 2 + i| = 3$.

Решение. Так как модуль разности двух комплексных чисел равен расстоянию между точками, изображающими их на комплексной

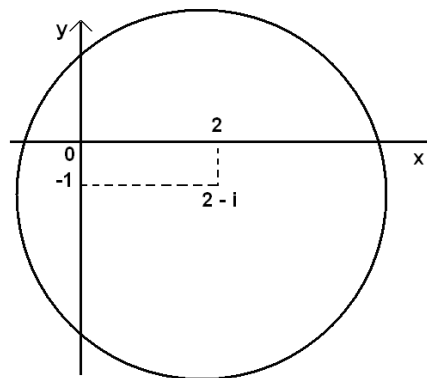


Рисунок 3

плоскости, то представим уравнение в виде $|z - (2 - i)| = 3$. Теперь видно, что множество решений данного уравнения есть окружность с центром в точке $2 - i$ и радиусом, равным 3 (рисунок 3).

Изучение комплексных чисел на факультативных занятиях в старших классах с математическим профилем вместе с их приложениями к вопросам геометрии повысит уровень математической подготовки учащихся, обогатит их новыми знаниями, необходимыми им в дальнейшем, как для успешного изучения смежных дисциплин, так и для практической деятельности после окончания школы.

Литература

1. Терещенко, О. И. Комплексные числа: практическое пособие / О. И. Терещенко, М. И. Ефремова. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2006. – 41 с.
2. Понарин, Я. П. Алгебра комплексных чисел в геометрических задачах: книга для учащихся математических классов школ, учителей и студентов педагогических вузов / Я. П. Понарин. – М. : МЦНМО, 2004. – 160 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

*Жуков В. В., Заводник В. А. (Международный университет «МИТСО», Минск)
Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент*

Математика занимает одно из центральных мест в общей системе образования. Слова, сказанные четыреста лет назад Галилеем о том, что «природа написана на языке математики» являются достаточным основанием, чтобы отвести математике подобающее место в системе образования.

Математическое образование, как и всякое иное, складывается из трех основных компонентов: обучения, воспитания и развития. Математическое образование предполагает усвоение не только определенной суммы знаний, но и формирование системы математических методов (приемов) мышления. Каждый человек должен освоить навыки логического и алгоритмического мышления, научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, критиковать, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, отчетливо выражать свои мысли. С другой стороны, нужно развить воображение и интуицию, пространственное воображение, способность предвидеть результат и предугадать путь решения. Факты улетучиваются, а развитие остается. Таким образом, ознакомление с математическими фактами, разбор и усвоение математических теорем, вывод формул, решение значительного количества упражнений развивают способности человека и оказывают известное влияние на формирование его личности.

Огромное значение, на наш взгляд, для развития математических способностей учащихся, их мышления, интеллекта имеют математические задачи с экономическим содержанием.

Как правило, учителя математики практически не рассматриваются экономические приложения той или иной темы, мало времени уделяется применению математического моделирования к решению экономических задач. Заметим, что если учащийся решает задачи, в которых используются наиболее часто возникающие ситуации в планировании производства, в транспортных перевозках, в торговых отношениях, то математика будет выступать уже не только как учебный процесс, но и метод познания окружающей действительности.

Так, например, при изучении темы «Квадратные уравнения» можно рассмотреть со школьниками следующую задачу [1], наполненную экономическим содержанием.

Задача 1. Торговая фирма ежедневно отправляет на свои торговые точки 180 холодильников (поровну на каждую точку). В связи с тем, что 4 точки были закрыты, количество холодильников, выделенных на каждую точку, увеличилось на 12 единиц. Сколько торговых точек стало работать в фирме? Сколько холодильников стала получать каждая точка?

При изучении темы «Системы уравнений с двумя неизвестными» можно, например, предложить учащимся следующую задачу [1], наполненную экономическим содержанием.

Задача 2. Фонд заработной платы на предприятии с численностью персонала менее 25 человек составляет 2 млн у. д. ед. В результате увеличения персонала на 15 человек и роста средней заработной платы на 50 тыс. у. д. ед. фонд зарплаты вырос на 3 млн 250 тыс. у. д. ед. Необходимо рассчитать: какое теперь количество персонала на предприятии и чему теперь равна средняя заработная плата?

Арифметические и геометрические прогрессии позволяют вести расчеты, связанные с последовательностями экономических показателей и объектов (например, так называемые «пирамиды»). При изучении темы «Арифметическая и геометрическая прогрессии» можно рассмотреть с учащимися, например, следующие задачи.

Задача 3. Вам предложили заключить следующий договор. В течение одного месяца (30 дней) вам будет ежедневно выплачиваться по 100 тыс. руб. На протяжении этого времени вы будете платить в первый день 1 копейку, а в каждый следующий день удваивать то, что платили в предыдущий (т. е. во второй – 2 коп., в третий – 4 коп. и т. д.). Согласны ли вы на такие условия [1]?

Задача 4. *Финансовая пирамида.* Скажем, вы получаете письмо, в котором говорится, что если выслать по указанным пяти адресам по 1 рублю, а затем разослать еще 5 таких же писем по другим адресам, вычеркнув первый адрес и дописав свой последним, то через некоторое время вы получите уйму денег. Убедиться, что хотя желающих разбогатеть «по щучьему велению» немало, но в выигрыше оказываются только строители такой игры.

Считаем, что решение задач, наполненных экономическим содержанием, будет развивать у школьников рационализм, логическое и аналитическое мышление, позволит использовать в реальных экономических расчетах математические методы, то есть интегрировать математические, экономические и другие знания. В конечном итоге обучение будет направлено на интеллектуальное развитие школьников, что можно считать одной из наиважнейших задач школьного образования.

А изучение экономических понятий, категорий, законов подготовит учащихся к реалиям взрослой жизни.

Литература

1. Абчук, В. А. Экономико-математические методы: Элементарная математика и логика. Методы исследований операций / В. А. Абчук. – СПб. : Союз, 1999. – 320 с.

ПОЛИНОМЫ И ПОЛИНОМИАЛЬНЫЕ АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ

Журавская А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат наук, доцент

Изучение полиномиальных уравнений и их решений составляло едва ли не главный объект «классической алгебры». С изучением полиномов связан целый ряд преобразований в математике: введение в рассмотрение нуля, отрицательных, а затем и комплексных чисел, а также появление теории групп как раздела математики и выделение классов специальных функций в анализе.

Техническая простота вычислений, связанных с полиномами, по сравнению с более сложными классами функций, а также тот факт, что множество полиномов плотно в пространстве непрерывных функций на компактных подмножествах евклидова пространства, способствовали развитию методов разложения в ряды и полиномиальной интерполяции в математическом анализе.

Полиномы также играют ключевую роль в алгебраической геометрии, объектом которой являются множества, определенные как решения систем полиномов. Особые свойства преобразования коэффициентов при умножении полиномов используются в алгебраической геометрии, алгебре, теории узлов и других разделах математики для кодирования, или выражения многочленами свойств различных объектов.

Известная из школьной алгебры формула решения квадратного уравнения выражает его корни через коэффициенты и некоторые фиксированные числа при помощи рациональных операций и извлечения квадратного корня. Эта формула справедлива для квадратного уравнения с любыми действительными или комплексными коэффициентами. Естественно желание найти аналогичные формулы для уравнений более высоких степеней; при этом следует, конечно, допустить извлечение корня любой степени. Такие формулы называют решениями в радикалах. С практической точки зрения они не обладают никакими преимуществами по сравнению с так называемыми численными (или приближенными) методами решения уравнений. Теоретическое значение решений в радикалах состоит в том, что они в определенном смысле сводят решение произвольных уравнений данной степени к решению простейших, двучленных алгебраических уравнений вида $x^m - c = 0$.

Целью исследования данной работы является подбор методических рекомендаций по проведению факультативных занятий по теме «Полиномы и полиномиальные алгебраические уравнения» в 10–11 классах средней школы.

Основные вопросы, которые необходимо раскрыть на данных занятиях.

1. Перечислите те значения n , для которых алгебраическое уравнение степени n может быть решено в радикалах в общем виде.

2. Что такое неполное алгебраическое уравнение?

3. Как решается в радикалах неполное кубическое уравнение?

4. Как комбинируются значения кубических корней в формуле Кардано?

5. Чему равен дискриминант кубического многочлена $x^3 + px + q$?

6. Непосредственно из формулы Кардано выведите, что многочлен $x^3 + px + q$ имеет кратные корни тогда и только тогда, когда его дискриминант равен нулю.

7. Как по дискриминанту определяется число действительных корней кубического уравнения с действительными коэффициентами?

8. В чем состоит способ Эйлера решения уравнения четвертой степени?

9. Что такое кубическая резольвента неполного уравнения четвертой степени?

Данная работа поможет узнать, что любое алгебраическое уравнение n -й степени имеет ровно n корней, найти формулы для вычисления корней кубического уравнения и уравнения четвертой степени; познакомит с приближенными методами вычисления корней уравнений. Станет известно, что для алгебраического уравнения степени $n \geq 5$ в общем случае не существует формул, выражающих корни через коэффициенты, аналогичных формулам, по которым находятся корни уравнений второй, третьей и четвертой степени.

Литература

1. Винберг, Э. Б. Алгебра многочленов / Э. Б. Винберг. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
2. Терещенко, О. И. Комплексные числа: практическое пособие / О. И. Терещенко, М. И. Ефремова. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2006. – 41 с.

РАЗРАБОТКА ПРИЛОЖЕНИЙ С ГРАФИЧЕСКИМ ИНТЕРФЕЙСОМ С СРЕДЕ GUIDE MATLAB

Ивашкевич А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук

В настоящее время широко используются программы с графическим интерфейсом. Для повышения скорости создания таких программ применяют среды быстрой разработки.

Среды быстрой разработки являются развитием концепции интегрированных сред разработки. Интегрированная среда разработки представляет собой пакет программ. В нем помимо компилятора и компоновщика, содержатся редактор исходного кода и отладчик. Редактор исходного кода представляет собой текстовый редактор с подсветкой синтаксиса [1].

В основе быстрых средств разработки лежит идея визуального проектирования интерфейса при помощи редактора форм.

Сама работа программы определяется совокупностью обработчиков событий. Событием называется действие пользователя или операционной системы [2].

В состав MatLab входит среда GUIDE для создания приложений с графическим интерфейсом пользователя. Работа в этой среде достаточно проста – элементы управления (кнопки, раскрывающиеся списки и т.д.) размещаются при помощи мыши, а затем программируются события, которые возникают при обращении пользователя к данным элементам управления [1], [2].

Приложение может состоять как из одного основного окна, так и нескольких окон и осуществлять вывод графической и текстовой информации, в основное окно приложения и в отдельные окна. Ряд функций MatLab предназначен для создания стандартных диалоговых окон открытия и сохранения файла, печати, выбора шрифта, окна для ввода данных и др., которыми можно пользоваться в собственных приложениях [1], [3], [4].

При разработке прикладных программ представляется полезным создание графического интерфейса пользователя. Фактически, это создание среды расчета задач определенного класса без программирования со стороны пользователя. Как правило, такие интерфейсы имеет смысл разрабатывать для задач с несколькими параметрами, если предполагается неоднократное решение подобных задач. В таком случае целесообразно разработать графический интерфейс, который помогает пользователю получать результаты решения задачи (как правило в графическом виде) при определенном выборе параметров. Такой интерфейс может быть также удобен при создании учебных задач, потому что обучающийся в таком случае основное внимание тратит не на программирование или решение задачи, а на подбор требуемых параметров, анализ и осмысление получающихся результатов [4].

В работе продемонстрированы основные возможности среды GUIDE при создании приложений с графическим интерфейсом.

Литература

1. Ревинская, О. Г. Основы программирования в Matlab: учебное пособие / О. Г. Ревинская. – БХВ-Петербург, СПб, 2016. – 208 с.
2. Лазарев, Ю. Моделирование процессов и систем в MATLAB. Учебный курс. / Ю. Лазарев. – СПб. : Питер; Киев : Издательская группа BHV, 2005. – 512 с.
3. Дьяконов, В.П. VisSim + Mathcad + MATLAB. Визуальное математическое моделирование / В. П. Дьяконов. – М. : СОЛОН-Пресс, 2004. – 384 с.
4. Поршнев, С. В. Компьютерное моделирование физических процессов в пакете MATLAB / С. В. Поршнев. – М. : Горячая Линия – Телеком, 2003. – 592 с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПОРНЫХ ЗАДАЧ

Ковалева С. А. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – С. А. Атрощенко, канд. пед. наук, доцент

Согласно ФГОС в основе образовательного процесса лежит системно-деятельностный подход. Это значит, что учащиеся должны быть готовы к саморазвитию и непрерывному образованию, активной учебно-познавательной деятельности. Так, на уроках математики и геометрии, в частности, в ходе решения различных задач ученики должны овладеть основными приемами мышления, а также приемами рационального выполнения учебной деятельности.

Как известно, планиметрия достаточно полно представлена в ОГЭ и ЕГЭ по математике. Немногие учащиеся приступают к решению задания № 16 ЕГЭ профильного уровня, поскольку оно сложно поддается алгоритмизации. Для того чтобы повысить процент учащихся, верно выполняющих это задание, целесообразно использовать задачные конструкции, состоящие из последовательностей опорных задач. Такие задачные конструкции – это совокупность задач, специфические методы решения которых позволяют сформировать обобщенный прием решения планиметрических задач повышенной сложности.

Как правило, выделяют два типа опорных задач: задача «факт», задача «метод». Задача «факт» – это задача, в которой формулируется факт, который встречается в других задачах. Сюда можно отнести любую теорему школьного курса. Задача «метод» – это задача, позволяющая использовать целесообразно подобранные задачи, которые помогут решить похожую исходную. Применение этого вида позволяет сформировать прием решения исходной задачи.

Многие методисты Ю. М. Колягин, Г. И. Саранцев, А. А. Столяр, Т. А. Иванова, В. И. Крунич, М. И. Зайкин, И. Ф. Шарьгин и др. считают, что целесообразно подобранные взаимосвязанные задачи нужно использовать при обучении математике.

Для того чтобы определить совокупность взаимосвязанных задач, используются различные понятия. В зависимости от решения, характера взаимосвязи выделяют следующие понятия: блок, серия, семья, система, цепочки, цикл [2]. Для того чтобы описать все многообразие взаимосвязанных задач, используется понятие «задачная конструкция».

Методисты выделяют достаточно много способов для создания последовательности задач. Чаще всего применяют следующие методы для построения последовательности задач:

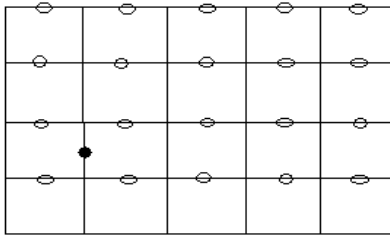
1) метод варьирования задачи, при котором каждая последующая задача получена из исходной с помощью варьирования ее содержания;

2) метод ключевых задач, при котором система задач строится по принципу «каждая задача использует результат решения ключевой задачи»;

3) метод целевой задачи заключается в выделении сложной задачи, которая разбивается на ряд простых с помощью анализа;

4) метод «снежного кома», при котором необходимо использовать результат решения предыдущей задачи.

Также выделяют приемы построения систем задач: прием взаимобратных задач, обобщение, конкретизация, аналогия.



Опорные задачи можно строить, применяя один из рассмотренных методов или их комбинации, или подбирая задачи под теорию.

При построении опорных задач в качестве основного метода выберем метод целевой задачи, при котором сложная задача с помощью анализа разбивается на ряд простых. В качестве основной задачи выберем задачу тренировочного варианта № 205 по ЕГЭ за 2018 год и построим к ней опорные.

Дана трапеция $ABCD$ с основаниями AD и BC .

Окружности, построенные на боковых сторонах этой трапеции, как на диаметрах, пересекаются в точках P и K .

a) Докажите, что прямые PK и BC перпендикулярны.

b) Найдите длину отрезка PK , если известно, что $AD = 20$, $BC = 6$, $AB = 16$, $DC = 14$.

Окружности, построенные на боковых сторонах, как на диаметрах, четырехугольника, у которого две стороны параллельны, а две другие нет, пересекаются в точках L и N . Причем, QS и PT основания этого четырехугольника. Докажите, что прямые LN и QS перпендикулярны.

В трапеции $ABCD$ точки F и K являются серединами боковых сторон. Основания BC и AD равны a и b соответственно. Найдите среднюю линию трапеции.

В ромбе $ABCD$ со стороной 4 проведена диагональ AC , которая равна $\sqrt{3}$. Найдите другую диагональ.

Таким образом, использование различных методов составления задачных конструкций из опорных задач позволяет повторить ранее изученный материал и сформировать у учащихся умение решать задачи повышенной сложности.

Литература

1. Ковалева Г.И., Приемы конструирования систем математических задач / Г.И. Ковалева // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 77–81.

2. Модонова М.В., Конструирование систем математических задач / М.В. Модонова // Интеграция образования. – 2009. – С. 98–102.

РЕШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ ГРАФОВ

Ковальчук Е. В. (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат наук, доцент

Решение задач с использованием понятия графов является простым, но действенным средством для развития абстрактного мышления учащихся, развития их математических способностей. В связи с этим является актуальным исследование роли задач в развитии мышления

учащихся, совершенствование умений решать нестандартные задачи. Понятия и утверждения теории графов в настоящее время широко применяются практически во всех научных дисциплинах. Являясь частью дискретной математики, теория графов используется в программировании для создания алгоритмов. Школьной программой не предусмотрено изучение графов, однако графы встречаются на олимпиадах по математике и отдельные задачи могут быть доступно решены с помощью графов.

Это позволяет расширить спектр средств, используемых при решении задач. Учитель математики может использовать для этой работы время, отведенное для факультативных занятий.

Приведем некоторые задачи, предлагаемые учащимся на факультативных занятиях в старших классах с математическим профилем.

Задача 1. На каждой из планет некоторой системы находится астроном, наблюдающий ближайшую планету. Расстояния между планетами попарно различны. Докажите, что если число планет нечетно, то какую-нибудь планету никто не наблюдает.

Решение. Возьмем две ближайшие друг другу планеты. Ясно, что астрономы на этих планетах смотрят друг на друга. Остается еще $n - 2$ планеты и $n - 2$ астронома. Если хотя бы один из них смотрит на уже выбранную планету, то на одну из $n - 2$ планет не хватит астронома. Если же на эти две планеты никто больше не смотрит, то снова можно применить то же рассуждение: выбираем уже из $n - 2$ планет две ближайшие и т.д.. Поскольку n нечетно, в конце концов остается одна планета, которую никто не наблюдает.

Задача 2. Город имеет в плане вид прямоугольника, разбитого на клетки: n улиц параллельно друг другу, m других пересекают их под прямым углом. На улицах города – но не на перекрестках – стоят милиционеры. Каждый милиционер сообщает номер проходящего мимо него автомобиля, направление его движения и время, когда он проехал. Какое наименьшее число милиционеров нужно расставить на улицах, чтобы по их показаниям можно было однозначно восстановить путь любого автомобиля, едущего по замкнутому маршруту (маршрут не проходит по одному и тому же участку улицы дважды)?

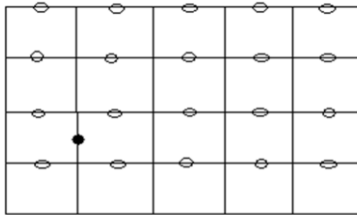


Рисунок 1

милиционера, равно $mn - k$. Общее число отрезков улиц равно $2mn - m - n$. Таким образом, число занятых отрезков равно $mn - m - n + k \geq (m - 1)(n - 1)$ (рисунок 1).

Задача 3. В некотором государстве система авиалиний устроена таким образом, что любой город соединен авиалиниями не более чем с тремя другими и из любого города в любой другой можно переехать, сделав не более одной пересадки.

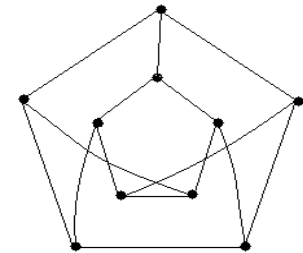


Рисунок 2

Решение. Из любого города A можно добраться не более чем до трех городов, а из каждого из них не более, чем до двух (не считая A). Таким образом, всего городов не более $1 + 3 + 3 \cdot 2 = 10$. Пример на рисунке 2 показывает, что нужная система авиалиний в государстве с десятью городами существует.

Ответ: 10 городов.

Методы теории графов завоевали признание не только математиков, но и инженеров, экономистов, психологов, лингвистов, биологов, химиков. Использование языка и методов теории графов часто ускоряет решение практических задач, упрощает расчеты, повышает эффективность научной, инженерной и конструкторской деятельности.

Литература

1. Барабанов, Е. А. Задачи районного тура минской городской математической олимпиады школьников / Е. А. Барабанов, И. И. Воронович. – Минск : Белорусская ассоциация «Конкурс», 2006. – 150 с.
2. Васильев, Н. Б. Задачи всесоюзных математических олимпиад / Н. Б. Васильев – М. : Наука, 1998. – 288 с.

РЕШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ
Коновод Е. Л., Ивашкевич А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Е. М. Овсюк, канд. физ.-мат. наук, доцент

Дифференциальные уравнения являются одним из основных средств для математического решения практических задач. Особенно широко они используются в теоретической механике и физике. Это можно объяснить тем, что многие физические законы являются дифференциальными уравнениями, относительно некоторых функций, которые характеризуют эти процессы.

Дифференциальное уравнение – это уравнение, которое помимо независимых переменных и неизвестных функций данных переменных, содержит еще и производные неизвестных функций [1].

Решение задач с помощью дифференциальных уравнений состоит из трех этапов: а) составление дифференциального уравнения; б) решения этого уравнения; в) исследования полученного решения.

Рассмотрим несколько примеров.

1. *Уравнение механического движения.* Пусть материальная точка массы m движется под действием силы F по оси x . Обозначим через t время ее движения, u – скорость, a – ускорение. Второй закон Ньютона $F = ma$ примет вид дифференциального уравнения, если записать ускорение a как вторую производную: $a = x''$.

Уравнение $mx'' = F$ называют *уравнением механического движения*, где $x = x(t)$ – неизвестная функция, m и F – известные величины. В зависимости от условий задачи записывается дифференциальное уравнение.

2. *Радиоактивный распад.* Пусть $m(t)$ – масса распадающегося вещества. Количество распадающегося вещества Δm пропорционально количеству $m(t)$ и времени, т. е. $\Delta m = -\alpha m(t)\Delta t \Rightarrow$ при $\Delta t \rightarrow 0$ имеем

$$\frac{dm}{dt} = -\alpha m(t).$$

Решение дифференциального уравнения – $m(t) = Ce^{-\alpha t}$. С учетом дополнительного условия $m(t = t_0) = m_0$ задача примет вид

$$\begin{cases} \frac{dm}{dt} = -\alpha m(t), & t \in [t_0, t_0 + T], \\ m(t_0) = m_0. \end{cases}$$

Решение задачи: $m(t) = m_0 e^{-\alpha(t-t_0)}$.

Литература

1. Виленкин, Н. Я. Дифференциальные уравнения / Н. Я. Виленкин, М. А. Доброхотова, А. Н. Сафонов. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

**ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ
ПРИ ЭЛЕКТРОННО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕФОРМАЦИИ**

Купрацевич С. Н., Буряк А. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – В. С. Савенко, д-р техн. наук, профессор

Развитие физики конденсированного состояния и физического материаловедения, связано с задачами создания высокоинтенсивных технологий для получения материалов с высокими служебными характеристиками. Воздействие внешними электромагнитными полями в условиях пластической деформации на твердое тело сопровождается низкими затратами энергии – не более 10^4 эВ в расчете на один атом, что на один – два порядка меньше затрат энергии на простое механическое деформирование $10^3 - 10^2$ эВ или на тепловое действие 10^2 эВ.

К настоящему времени рассматривается ряд механизмов воздействия электромагнитных полей (ЭМП) на деформацию твердых тел:

1) действие «электронного ветра»; 2) пинч-эффект; 3) спиновое разупрочнение металла, которое объясняет увеличение электропластического эффекта (ЭПЭ) в присутствии небольшого количества парамагнитных примесей (до 1%). В результате спиновой конверсии происходит депиннинг дислокаций от точек закрепления в виде примесей, что усиливает ЭПЭ. Возникающие

пондеромоторные явления в виде динамического пинч-эффекта, создают в материале нагруженном выше предела текучести, ультразвуковую вибрацию решеточной системы, что изменяет кинетику пластической деформации и как следствие увеличивается амплитуда колебаний дислокаций с периодическим изменением позиции дислокационных петель, что стимулирует отрыв дислокаций от стопоров.

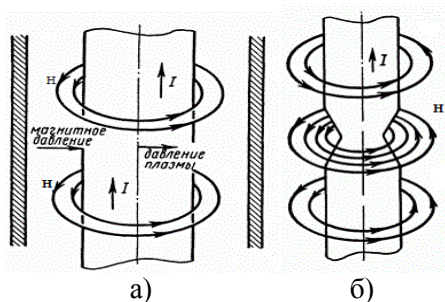


Рисунок – Модель изображения пинч-эффекта

Пинч-эффект обуславливает ультразвуковую вибрацию остова кристаллической решетки и увеличивает пластичность металла, снижая его сопротивление деформированию. Механизм пинч-эффекта заключается в появлении вокруг образца с током кольцевых линий собственного магнитного поля (рисунок 1а) и поперечного поля Холла, действующего на движущиеся заряды электронной плазмы (электроны проводимости) в поперечном направлении и смещающего их к оси проводника (рисунок 1б).

АЛГЕБРА КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Ларкина А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Геометрические знания во все времена составляли и составляют основу полноценного общего математического образования. Основные задачи изучения геометрии в школе сводятся к следующим положениям: развитие образного, в частности пространственного мышления; развитие логического мышления; формирование понимания отношения между геометрическими объектами и объектами реальной действительности; использование геометрических знаний для решения задач, в том числе и задач практического и межпредметного содержания. Реализация этих целей и составляет общее геометрическое образование школьников.

Известно, что между множеством действительных чисел и множеством точек прямой можно установить взаимно однозначное соответствие. Существование такого соответствия позволяет в алгебре и анализе использовать геометрические соображения, которые часто оказываются весьма полезными. Геометрическую интерпретацию и геометрические соображения можно с успехом использовать и при изучении комплексных чисел.

Каждому комплексному числу $a + bi$ соответствует одна, вполне определенная точка плоскости, а именно: точка с координатами (a, b) . Наоборот, каждой точке плоскости соответствует одно вполне определенное комплексное число. Таким образом, множество всех комплексных чисел находится во взаимно однозначном соответствии с множеством всех точек плоскости.

Целью исследования данной работы является подбор методических рекомендаций по проведению факультативных занятий по теме «Алгебра комплексных чисел в элементарной геометрии» в 10–11 классах средней школы.

Формирование понятия комплексного числа в классах с углубленным изучением математики мы осуществляем по следующим этапам.

1. Показываем учащимся на примерах, что квадратные уравнения (где формально комплексные числа уже возникают) не приводят к необходимости расширения множества действительных чисел. Предлагаем учащимся решить следующую задачу: найти длину стороны квадрата, если площадь его на 8 единиц меньше полупериметра.

2. На втором этапе показываем, какая возникает ситуация в случае уравнений третьей степени. Чтобы убедиться в необходимости введения новых чисел, решаем следующую задачу: найти ребро куба, объем которого на четыре единицы меньше полусуммы всех его ребер. Но естественными являются вопросы: какими свойствами должны обладать новые числа, какие операции следует для них ввести, каким законам должны подчиняться введенные операции, можно ли данные числа сравнивать?

3. Исследуем геометрическую интерпретацию комплексных чисел.

4. Знакомим с сопряженными комплексными числами.

5. Рассматриваем операции над комплексными числами в алгебраической и тригонометрической форме.

6. Знакомим с формулами скалярного произведения векторов, деления отрезка в данном отношении и расстояния между двумя точками на языке комплексных чисел.

7. Доказываем некоторые классические теоремы элементарной геометрии методом комплексных чисел.

8. Приводим задачи, решаемые методом комплексных чисел.

Метод комплексных чисел значительно упрощает решение задач по сравнению с векторным и координатным методами, методом геометрических преобразований, конструктивно-синтетическим методом. Алгебра комплексных чисел представляет собой еще один эффективный метод решения планиметрических задач.

Литература

1. Понарин, Я. П. Алгебра комплексных чисел в геометрических задачах: книга для учащихся математических классов школ, учителей и студентов педагогических вузов / Я. П. Понарин. – М. : МЦНМО, 2004. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ВЫЧИСЛЕНИЕ

Маскальчук А. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Решение задач – важная составная часть образовательного процесса. С одной стороны, задачи являются основной формой закрепления теоретического материала, применения полученных знаний на практике, с другой стороны, задачи способствуют более глубокому пониманию теоретических сведений, существенно расширяют кругозор учащихся. Нахождение путей решения задач развивает математическую инициативу и любознательность учащихся, содействует систематизации знаний, дает возможность учащимся убедиться в практической ценности знаний по математике. В школьном курсе геометрии можно в основном выделить четыре типа задач: задачи на вычисление; задачи на доказательство; задачи на построение; задачи на исследование.

Задачи на вычисление используются в средней школе чаще, чем задачи на доказательство, на построение, на исследование.

Среди задач на вычисление важное значение имеют нестандартные задачи. Такую задачу невозможно решить по какому-нибудь алгоритму. Но нестандартные задачи являются ценным дидактическим материалом на уроках обобщающего повторения. Приведем примеры таких задач.

Задача 1. Наибольший общий делитель двух трехзначных чисел m и n равен 6, а наименьшее общее кратное их является шестизначным числом. Определить знак числа $tg \frac{m}{350}$.

1. Имеем $m = 6m_1, n = 6n_1$, где $HOD(m_1, n_1) = 1$.

2. Пусть $НОК(m, n) = a$, тогда $HOD(m, n) \cdot НОК(m, n) = m \cdot n, 6 \cdot a = 6m_1 \cdot 6n_1$, где a – число шестизначное.

3. Так как $n = 6n_1$, то $a = n \cdot m_1$. Так как n – трехзначное число, то и m_1 – трехзначное, кроме того $m = 6m_1$ – трехзначное, следовательно, $600 \leq m < 999$ или

$$\frac{600}{350} \leq \frac{m}{350} < \frac{999}{350}, 1 \frac{5}{7} \leq \frac{m}{350} < 2 \frac{299}{300}, \text{ но } 1 \frac{5}{7} \approx 1,7 > \frac{\pi}{2} \approx 1,57; 2 \frac{999}{350} < \pi.$$

Поэтому, $\frac{\pi}{2} < \frac{m}{350} < \pi$, откуда $tg \frac{m}{350} < 0$.

Задача 2. Решить уравнение

$$2x + 1 + x\sqrt{x^2 + 2} + (x + 1)\sqrt{x^2 + 2x + 3} = 0.$$

1. Область допустимых значений $x \in R$.

2. Введем новые переменные

$$\begin{aligned} \sqrt{x^2 + 2} &= u, u > 0, \\ \sqrt{x^2 + 2x + 3} &= v, v > 0. \end{aligned}$$

3. $x^2 + 2 = u^2, x^2 + 2x + 3 = v^2$, следовательно, $x = \frac{v^2 - u^2 - 1}{2}$.

4. Имеем $v^2 - u^2 + \frac{v^2 - u^2 - 1}{2} \cdot u + \left(\frac{v^2 - u^2 - 1}{2} + 1\right) \cdot v = 0$. Получим

$$(v - u)(u + v + 1)^2 = 0. \text{ Откуда следует, что } v - u = 0, (u + v + 1 \neq 0), x^2 + 2 = x^2 + 2x + 3, x = -\frac{1}{2}.$$

Задача 3. Решить уравнение $x^4 - 2\sqrt{7}x^2 + x + 7 - \sqrt{7} = 0$.

1. Пусть $t = \sqrt{7}, t > 0$, тогда уравнение примет вид

$$x^4 - 2tx^2 + x + t^2 - t = 0, \text{ или } t^2 - t(1 + 2x^2) + x + x^4 = 0,$$

$t = \frac{1+2x^2}{2} \pm \frac{|1-2x|}{2}$, тогда $\sqrt{7} = \frac{1+2x^2}{2} \pm \frac{|1-2x|}{2}$. Решив это уравнение относительно x , получим корни данного уравнения

$$x_{1,2} = \frac{-1 \pm \sqrt{1+4\sqrt{7}}}{2}, x_{3,4} = \frac{1 \pm \sqrt{4\sqrt{7}-3}}{2}.$$

Задача 4. Две высоты треугольника не меньше сторон, к которым они проведены. Определить углы треугольника.

В этой задаче не видно непосредственных возможностей определить углы треугольника. Так как в условии задачи речь идет о неравенстве, то можно попытаться применить к данным в условии сведениям о том, что высота, проведенная к одной из сторон, не может быть больше ни одной из других его сторон.

Если данные высоты h_a и h_b , то получаем четыре неравенства

$$h_a \geq a, h_b \geq b, h_a \leq b, h_b \leq a,$$

из которых следует что $h_a = h_b = a = b$. Следовательно, данный треугольник – прямоугольный и равнобедренный, поэтому углы равны $45^\circ, 45^\circ, 90^\circ$.

Задачи на вычисление могут сыграть важную роль не только для развития логического мышления учащихся, но и для формирования навыков всестороннего изучения той или иной темы, для развития математической любознательности, творческого мышления, последовательности в рассуждениях, для формирования критического отношения к своей деятельности и деятельности своих товарищей.

Литература

1. Гринько, Е. П. Готовимся к олимпиадам по математике. 10–11 классы. Часть 1 / Е. П. Гринько [и др.]. – Издательство «Выснова», 2018. – 132 с.
2. Гринько, Е. П. Готовимся к олимпиадам по математике. 10–11 классы. Часть 2 / Е. П. Гринько [и др.]. – Издательство «Выснова», 2018. – 122 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ОТ ТРЕНИЯ КАЧЕНИЯ КОЛЕС ПО РЕЛЬСАМ

Милош Р. Ф. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Шепелевич, д-р физ.-мат. наук, профессор

В общем случае движение транспортного средства в пространстве является трехмерным, т. е. в процессе его движения с течением времени могут меняться все три геометрические координаты.

Для железнодорожного транспорта движение подвижного состава, направляемое рельсовым путем, с некоторыми условностями можно рассматривать как одномерное.

Перемещение грузов на колесах значительно снижает силу сопротивления движению. Сила трения качения может быть в десятки и даже в сотни раз меньше, чем при скольжении. Причем она будет тем меньше, чем жестче (или тверже) колесо и путь. Наши рельсовые дороги потому и стали «железными», так как стальные колеса по стальным рельсам среди других конструктивных материалов имеют минимальный коэффициент трения качения (для пары качения «колесо – рельс» $\mu_{\text{кач}} \approx 0.001$). В малой величине коэффициента трения качения стального колеса по стальному рельсу и состоит основное достоинство железнодорожного транспорта и его экономическое преимущество перед другими видами наземного транспорта. Поэтому, например, перевозка груза по железной дороге требует в несколько раз меньшей затраты энергии по сравнению с автомобильным транспортом.

В результате перекачивания колес по рельсам возникает сила трения качения, на преодоление которой затрачивается энергия движения поезда.

Движение железнодорожного подвижного состава сопровождается обоюдным вдавливанием колеса и рельса. Чем больше будет взаимное вдавливание колеса и рельса, тем больше оказывается величина сопротивления качению. Движущиеся колеса гонят перед собой «упругую волну» по головке рельса; за колесами также следует волна, но несколько меньших размеров из-за наличия остаточных деформаций в рельсах. Вследствие этого получается, что колесо все время преодолевает некоторый подъем на рельсе.

Таким образом, при качении возникают потери энергии на упругий гистерезис (упругую деформацию под нагрузкой и восстановление формы материала рельсов). Вследствие упругого проскальзывания колес по рельсам появляется трение скольжения. Под поверхностью трения возникает деформация пластического сдвига, которая сопровождается значительным рассеянием энергии. Затрачивается энергия и на разрушение фрикционных связей между колесами и рельсами, возникающих в результате молекулярного взаимодействия их поверхностей (явление адгезии).

Компьютерное моделирование явления трения качения колес по рельсам с помощью математического пакета MATLAB оказывает помощь студентам в понимании физической сути деталей и особенностей взаимодействия колеса и рельса, дает возможность построения различных функциональных зависимостей при решении различных практических задач.

Литература

1. Анисимов, В. А. Тяговые расчеты : монография / В. А. Анисимов, В. В. Анисимов. – Хабаровск, 2013. – 103 с.

СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Митрахович А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)

Научный руководитель – С. И. Журавлева, канд. филол. наук, доцент

Приоритетное направление развития современного общества заключается в информатизации образования. Информатизация образования – процесс внедрения новых информационных технологий во все виды и формы образовательной деятельности. Интернет является неотъемлемой частью данного процесса. Сеть создает уникальные условия для ознакомления учащихся с культурным разнообразием стран изучаемого языка, при этом иностранный язык используется как основное средство образования и самообразования [1, с. 143].

При анализе научно-методической литературы было выявлено, что в современном мире глобальная сеть Интернет как средство обучения иностранным языкам делится на два вида: Web 1.0 и Web 2.0. Технологии Web 1.0 отражают интеграционный подход к обучению до 2005 года. Технологии поколения Web 2.0 принципиально отличаются от компьютерных технологий, применявшихся в обучении иностранным языкам ранее, тем, что позволяют учителям и обучающимся не только использовать Интернет в качестве источника иноязычной информации, но и стать активными создателями мультимедийного контента [2, с. 3]. Из этого следует определение, что Web 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая всем пользователям сети Интернет быть не только получателями информации, но и ее создателями и соавторами [3, с. 46].

Если учебная задача связана с изучением иностранных языков, можно выбрать следующие сетевые сервисы Web 2.0:

1. LearningApps (<https://learningapps.org>) – бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний. Учитель, имеющий минимальные навыки работы с ИТ, может создать собственное упражнение для объяснения, закрепления и контроля изученного материала. Данный сервис содержит заготовленные шаблоны для создания учебных упражнений.

2. Padlet (<https://padlet.com>) – виртуальная интерактивная стена, которая позволяет собрать и систематизировать информацию по определенной теме. На стене можно разместить текстовое сообщение, фотографии, аудиофайлы. Допускается менять фон стены, значки рядом с названием стены, редактировать сообщения. Стена состоит из окошек, где содержится загруженный материал. Padlet поможет создать доску объявлений, обсуждения, рассуждения, головоломки, сбор отзывов.

3. RealtimeBoard (<https://realtimeboard.com>) – это бесконечная виртуальная доска, представляющая собой пространство для творчества. На доску можно прикреплять картинки, видео, документы, а также делать заметки: рисовать, писать, клеить стикеры, сохраняя результаты в реальном времени. Сервис подходит для проектных заданий и позволит сделать командную работу интегрированной на одной площадке. Педагогу предоставляется возможность отслеживать, как продвигается проект в целом, а также рассмотреть вклад каждого участника.

4. Интерактивный плакат ThingLink (<https://www.thinglink.com>) – сервис для создания интерактивных изображений, используя обычные картинки. Добавляя к изображению метки с текстовой информацией, ссылками на видео, аудио можно сделать совсем обычный плакат «живым». ThingLink обладает следующими возможностями: подготовка дидактического материала к урокам в электронном виде; создание интерактивных плакатов-проектов; создание интеллектуальных карт с добавлением меток, комментариев, ссылок; создание тематических сборников и медиа коллекций; представление изучаемого материала в мультимедийном формате; составление карт; создание интерактивных схем и таблиц.

5. Glogster.edu (<http://edu.glogster.com>) является бесплатным публичным сервисом. При помощи данной сети учителя и учащиеся могут создавать свободные интерактивные плакаты (glogs), так называемые интерактивные мультимедийные изображения, с содержанием которых взаимодействуют читатели. Пользователи могут создавать интерактивный плакат, на котором в определенном порядке в зависимости от цели и задач расположены гиперссылки, текст, видеоматериалы, фотографии и иллюстративный материал. Glogster открывает новые возможности для индивидуальной и групповой работы в создании различных проектов, позволяя систематизировать и презентовать полученный продукт.

6. Ego4you (<https://www.ego4u.com>) включает в себя множество викторин для контроля знаний лексики, грамматики, страноведческого материала. Здесь представлены виртуальные путешествия. Также пользователи могут найти материал по обработке звуков с примерами произношения наиболее трудных звуков для обучения.

7. LearnEnglish Teens (<http://learnenglishteens.britishcouncil.org>) разработан специально для подростков, изучающих английский язык. Материалы сайта помогут развить навыки восприятия

английской речи на слух, научить писать по-английски, выучить фразовые глаголы с помощью видеокомиксов, игр и головоломок. Здесь можно найти упражнения на языковую практику, грамматику и словарный запас, советы по подготовке к экзамену, интересные видеосюжеты, аудиоподкасты и рассказы на английском языке о самых разных сторонах жизни современной Великобритании. Данный сервис, безусловно, является отличным инструментом в самообразовании при изучении английского языка.

Таким образом, социальные сетевые сервисы Web 2.0 могут активно использоваться на уроке иностранного языка и оказывать помощь в решении целого ряда дидактических задач, таких как пополнение словарного запаса учащихся, формирование у школьников устойчивой мотивации к изучению английского языка, расширение кругозора школьников. Платформа Web 2.0 также позволяет существенно повысить качество обучения, сделать его более результативным, интересным и личностно ориентированным. Однако стоит помнить о том, что платформа Web 2.0 – лишь вспомогательное техническое средство обучения и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать ее использование в процесс урока.

Литература

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 143 с.
2. Титова, С. В. Технологические, социальные и дидактические характеристики технологий Интернета второго поколения / С. В. Титова // Преподавание иностранных языков: теория и практика. – 2010. – № 1. – 3 с.
3. Кречетников, К. Г. Социальные сетевые сервисы в образовании / К. Г. Кречетников // Открытое и дистанционное образование. – 2010. – № 3. – 46 с.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ

Прищеп Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

При решении задач, предлагаемых на централизованном тестировании по математике, могут быть использованы любые известные абитуриентам математические методы. При этом разрешается пользоваться и такими, которые не изучаются в общеобразовательной школе. Как правило, применение «нестандартных» методов позволяет более эффективно решать многие задачи повышенной сложности.

В настоящее время на занятиях по математике в математических классах общеобразовательных школ, гимназий и лицеев все большее внимание уделяется изучению нестандартных методов решения уравнений и неравенств из различных разделов математики (алгебра, тригонометрия и геометрия). В известной степени это вызвано тем, что в последние годы имеет место устойчивая тенденция к усложнению заданий, предлагаемых на централизованном тестировании.

Применение нестандартных методов решения задач по математике требует от старшеклассников и абитуриентов нетрадиционного мышления, необычных рассуждений. Незнание и непонимание таких методов существенно уменьшает область успешно решаемых задач по математике. Тем более, что имеющая место тенденция к усложнению конкурсных заданий по математике стимулирует появление новых оригинальных (нестандартных) подходов к решению математических задач. Следует отметить, что знание нестандартных методов и приемов решения задач по математике способствует развитию у старшеклассников нового, нешаблонного мышления, которое можно успешно применять также и в других сферах человеческой деятельности (кибернетика, вычислительная техника, экономика, радиофизика, химия и т. д.).

Литература

1. Супрун, В. П. Математика для старшеклассников: задачи повышенной сложности: пособие для учащихся общеобразоват. шк., гимназий, лицеев, колледжей / В. П. Супрун. – Минск: «Аверсэв», 2002. – 160 с.

ПРОГРАММА ПОСТРОЕНИЯ РЕОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ

Прокопенков Д. С. (Орианский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – М. А. Алейников, преподаватель

Школьный курс изучения физики предполагает равномерное изучение всех основных ее разделов. Одним из наиболее трудноусваиваемых разделов является раздел, посвященный деформациям тел или реологии. Одной из причин такого явления служит то, что реология предполагает превалирование теоретической физики над практической, что затрудняет понимание основных ее законов. В общем понимании, реология – наука о деформациях физических тел, но зачастую сложно представить процесс деформации тех или иных объектов исследования, например, человеческих костей или суставов.

Для облегчения и сопутствующего изучения процессов деформации и служат реологические модели. Как правило, используют 3 основные реологические модели: модель Гука (абсолютно упругое тело или пружина), модель Ньютона (абсолютно вязкое тело или поршень) и модель Сен-Венана (Сен-Венана – Кулона). В последующем модели объединяются в цепи. Для параметрического расчета деформаций таких моделей и служит разрабатываемое программное средство.

Поэтому целью данного исследования служит разработка программного средства, рассчитывающего и представляющего работу реологической цепи с помощью графиков функций.

Для разработки программного средства используется среда программирования Rad Studio и язык программирования Pascal [1].

В разрабатываемой программе пользователь может самостоятельно строить простые линейные цепи или выбирать более сложные из предложенных. Стоит отметить, что каждая структурная единица или реологическая модель имеет собственные параметры, например, упругость пружины вычисляемая по формуле $k = \frac{c}{l}$, где c – коэффициент пропорциональности, зависящий от радиуса витков, диаметра проволоки и материала, l – длина пружины. Пользователь может самостоятельно задать каждый из параметров, что обеспечивает гибкость использования данного программного средства. Разрабатываемое программное средство может быть использовано учащимися для решения и более углубленного понимания задач на деформацию физических тел. Также каждая реологическая модель, из имеющихся, имеет краткое пояснение, в котором указано: деформацию какого физического тела отражает данная цепь [2].

На данном этапе программное средство находится на стадии разработки, разрабатывается функция построения графиков, отражающих происходящие процессы, и некоторые другие функции. Изучается сфера применения данного программного средства.

Литература

1. Современные информационные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33071>. – Дата доступа: 05.02.2019.
2. Просекон, А. Ю. Реологические свойства растительных аналогов фармацевтического желатина / А. Ю. Просекон [и др.] // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-15. – С. 3384.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДЫ PDE TOOLBOX ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ

Северин М. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук

MATLAB – это высокопроизводительный язык для технических расчетов. Она включает в себя вычисления, визуализацию и программирование в удобной среде, где задачи и решения выражаются в форме, близкой к математической [1].

Partial Differential Equation (PDE) Toolbox содержит средства для исследования и решения нестационарных дифференциальных уравнений второго порядка в частных производных. В пакете используется метод конечных элементов. Команды и графический интерфейс пакета могут быть использованы для математического моделирования уравнений в частных производных применительно к широкому классу инженерных и научных приложений, включая задачи сопротивления материалов, расчеты электромагнитных устройств, задачи теплопереноса и диффузии [2].

Пакет PDE Toolbox встроен в MATLAB, инженеру предлагается работать с его функциями программируя в среде MATLAB. Тем не менее PDE Toolbox также обладает и графическим интерфейсом, который позволяет работать с двухмерной моделью без навыков программирования. Следует отметить, что основные возможности программы все же представлены функциями, а графический интерфейс лишь дополнительное средство, которое не всегда удобно [2].

Partial Differential Equation Toolbox служит эффективным средством для решения эллиптических, параболических, гиперболических и нелинейных дифференциальных уравнений, а также систем дифференциальных уравнений в частных производных с большим числом переменных. Графический интерфейс пользователя Partial Differential Equation Toolbox включает в себя набор типовых моделей классических инженерных и научных задач в таких областях, как сопротивление материалов, электромагнитное поле, поле проводящей среды, теплопроводность, диффузия и др. При выборе определенной модели коэффициенты уравнения автоматически заменяются физическими параметрами, такими как модуль упругости, диэлектрическая проницаемость и т. п. Граничные условия также могут быть заданы в подходящем для данной задачи виде. Графические средства пакета позволяют визуализировать различные параметры уравнения и их комбинации в соответствии с физическим смыслом задачи [1].

В работе продемонстрированы возможности пакета PDE Toolbox при решении задач из различных областей математической физики.

Литература

1. Ануфриев, И. Е. Matlab 7. Наиболее полное руководство / И. Е. Ануфриев [и др.]. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2005. – 1104 с.
2. Поршнев, С. В. Компьютерное моделирование физических процессов в пакете MATLAB / С. В. Поршнев. – М. : Горячая Линия – Телеком, 2003. – 592 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОЛОГРАММЫ ДВУХ СФЕРИЧЕСКИХ ВОЛН В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ПАКЕТЕ MATLAB

Сергиенко Е. В. (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Шепелевич, д-р физ.-мат. наук, профессор

Голография – раздел оптики, рожденный в 1948 году английским физиком Д. Габором [1], до создания лазеров не получила широкого распространения. Только после их появления улучшение качества голограмм стало более простой задачей.

В 1962 г. американские физики Э. Лейт и Ю. Упатниекс [2] разработали схему получения пропускающих голограмм с использованием лазерного света.

В этом же году получил объемную голограмму без использования лазера советский физик Ю. Н. Денисюк [3], [4]. Его отражательные голограммы получили наибольшее распространение.

Схема получения голограмм по методу Ю. Н. Денисюка была подробно рассмотрена в [5]. Эта книга допущена Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов.

В связи с большим интересом к голографии и развитию этого нового раздела оптики в Беларуси физиком Л. В. Таниным было основано производство голограмм созданными им предприятиями «Магия света» и «Голографическая индустрия», причем голографические технологии были применены в производстве национальной валюты, в медицине и в других областях науки и техники.

Целью настоящей работы является попытка компьютерного моделирования отражательной голограммы сферической волны с использованием модели явления интерференции двух световых сферических волн.

Модель интерференционной картины, образованной при получении голограммы, представляет собой совокупность системы гиперboloидов, поверхности которых моделируют систему полупрозрачных зеркал. Для создания модели таких зеркал применен математический пакет MATLAB.

Компьютерная программа построена на интерактивном принципе, когда пользователь сам выбирает расстояние между светящимися точками, определяющими геометрию модели голографирования, отвечая на следующие вопросы:

(Enter the integer number of hyperbolic lines N = ');

(Let distance R between centers of spherical waves from 200 to 600 R = ');

(Let angle between axis OZ and incident light ray FROM 0 TO 90 DEG T = ');

На рисунке изображены сечения гиперboloидов, которые моделируют голографическую среду, созданную на базе интерференционной картины двух сферических световых волн.

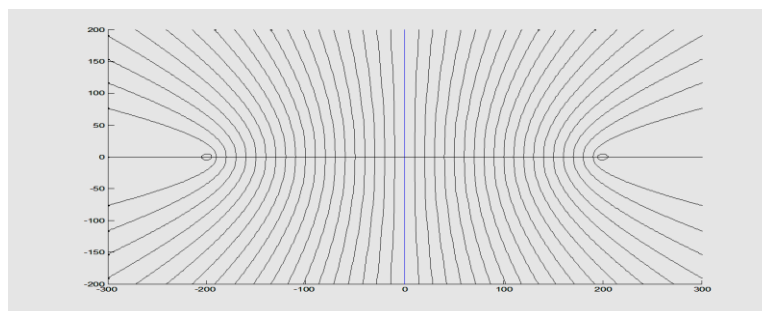


Рисунок – Сечения гиперboloидов, моделирующих голографическую среду, способную создать модель голограммы предметной расходящейся световой волны при наличии опорной световой волны, распространяющейся слева

Литература

1. Габор, Д. Голография (1948–1971 гг.) – Успехи физических наук / Д. Габор. 1973, Т. 109, вып. 1, С. 5–30.
2. Лейт, Э. Фотография в лучах лазера / Э. Лейт, Ю. Упатниекс. – В кн. : Лазеры. – М. : Наука, 1977. – С. 86–103.
3. Денисюк, Ю. Н. Об отображении оптических свойств объекта в волновом поле рассеянного им излучения / Ю. Н. Денисюк. – ДАН СССР, 1962. – Т. 144. – С. 1275–1278.
4. Денисюк, Ю. Н. Принципы голографии / Ю. Н. Денисюк. – Л. : ГОИ им. Вавилова, 1978. – 124 с.
5. Шепелевич, В. В. Введение в когерентную оптику и голографию / В. В. Шепелевич. – Минск: Высш. шк., 1895. – 144 с.

ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Смирнова Л. А. (Арзамасский филиал ННГУ им. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – С. А. Атрощенко, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время высока роль фундаментальных физико-математических знаний в интеллектуальной составляющей общества. Можно сказать, что уровень подготовки физико-математического образования в учебных заведениях определяет темпы научно-технического, социально-экономического и социокультурного развития общества.

В связи с этим методы математической логики имеют широкое применение в науках, изучающих мышление: психология, физиология, кибернетика, педагогика и так далее.

Так, например, математические модели являются необходимым инструментом при анализе, прогнозировании и выборе оптимального решения, так как могут достаточно хорошо описать психолого-педагогические процессы и явления с использованием математического аппарата [1, с. 2].

При решении задач с прикладным содержанием чаще всего используют равносильные преобразования и таблицы истинности, применяемые в математической логике. Рассмотрим примеры таких задач.

Задача 1. В результате тестирования было выявлено следующее:

1) Если Абрамов не является сенсориком, то либо Васин является сенсориком, либо Семенов, причем не оба одновременно;

2) Если Васин не является сенсориком, то Абрамов сенсорик, а Семенов – нет;

3) Если Абрамов сенсорик, то и Васин сенсорик.

Выясните, кто согласно утверждениям является сенсориком.

Решение. Введем обозначения:

A : «Абрамов – сенсорик»;

B : «Васин – сенсорик»;

C : «Семенов – сенсорик».

Тогда исходные данные примут вид:

$$1. \quad \bar{A} \rightarrow (B \vee C) \wedge \bar{A} \wedge \bar{B};$$

$$2. \quad \bar{B} \rightarrow A \wedge \bar{C};$$

$$3. \quad A \rightarrow B.$$

И решение задачи сводится к исследованию на равносильность конъюнкции этих утверждений A, B, C . Для этого составим таблицу истинности (таблица № 3) выражения:

$$(\bar{A} \rightarrow (B \vee C) \wedge (\bar{A} \wedge \bar{B})) \wedge (\bar{B} \rightarrow A \wedge \bar{C}) \wedge (A \rightarrow B).$$

Составив таблицу истинности, получили, Васин – сенсорик.

Также при решении задач с прикладным содержанием удобно использовать метод характеристических уравнений.

Алгоритм решения этих задач таков:

1. Закодируем обозначение искомого с помощью булевых переменных 0 и 1, которые описывают содержание данных переменных.

2. Запишем условия в виде системы логических уравнений, в первых частях которых расположены единицы. Заметим, что если первая часть уравнения – 0, то отрицанием левой части она проводится к 1.

3. Образует конъюнкции левых частей системы и приравнивание ее к единице. Полученное уравнения называется характеристическим. Оно равносильно исходной системе уравнений: каждое решение системы является решением характеристического уравнения, и наоборот.

4. Приведем левую часть характеристического уравнения к ДНФ (в частности, СКНФ).

5. Приравняем каждое слагаемое ДНФ к единице и извлечем из уравнения значения переменных. Каждый их набор является решением задачи. Замечание: если после упрощения в ДНФ осталось одно слагаемое, задача имеет единственное решение, если более одного – несколько решений. В случае, когда в левой части характеристического уравнения все слагаемые уничтожаются, задача не имеет решения, противоречива (данные не совместимы) [4, с. 72].

Таким образом, можно сказать, что знания и умения математической логики являются основными в развитии науки, так как методы математической логики позволяют решать различные задачи с прикладным содержанием. Наиболее часто используемыми методами являются равносильные преобразования, таблицы истинности и метод характеристических уравнений.

Литература

1. Атрощенко, С. А. Математическое моделирование учебных задач как средство формирования позитивной мотивации студентов / С. А. Атрощенко. – Международный научно-исследовательский журнал, 2016. – № 5–4 (47). – С. 8–10.

2. Игошин, В. И. Задачи и упражнения по математической логике и теории алгоритмов / В. И. Игошин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 304 с.

3. Сангалова, М. Е. Курс лекций по математической логике / М. Е. Сангалова. – Арзамас: АГПИ, 2006. – 98 с.

4. Шапиро, С. И. Решение логических и игровых задач (логико-психологические этюды) / С. И. Шапиро. – М.: Издательство «Радио и связь», 1984. – 152 с.

QR-КОД КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ЗАДАНИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Старовойтова Т. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – С. И. Зенько, канд. пед. наук, доцент

Стремительное распространение и повсеместное использование смартфонов и планшетов открыло миру большое количество возможностей. Преддипломная практика в школе показала, что мобильные устройства и приложения легко встраиваются в процесс обучения и делают его более эффективным.

Актуальность внедрения технологии дополненной реальности в образовательный процесс заключается в том, что использование настолько инновационного средства, несомненно, повысит мотивацию учащихся при изучении информатики, синтезируя различные формы ее представления. Огромным плюсом использования данной технологии является ее наглядность, информационная полнота и интерактивность.

Важной составляющей учебного процесса является использование различного рода заданий на уроках информатики. В данной работе мы остановились на заданиях, реализованных с помощью QR-кодов («Quick Response», в переводе с английского – «быстрый отклик»). Востребованность такого подхода в образовательном процессе подтверждают работы В. М. Воробьева «Использование QR-кодов во внеурочной деятельности», К. Д. Литус «QR-коды в образовании школьников», И. В. Герасимова «Использование QR-кодов в образовании», А. Г. Баданов «Использование QR-кодов в образовании» и другие.

QR-код – это такое средство реализации гиперссылки, которая кодируется с помощью белых и черных квадратов. Идентифицировать их могут только специальные сканирующие устройства. А значит, перейти на указанный интернет-ресурс может только тот, у кого имеется соответствующее устройство с определенным программным обеспечением. QR-коды можно рассматривать и как миниатюрные носители данных, способные хранить различного рода информацию [1].

На основе QR-кода нами реализована технология дополненной реальности в заданиях, которые могут использоваться на этапе закрепления нового материала, а также на этапе обобщения и систематизации знаний учащихся по информатике.

На этапе закрепления нового материала в рамках урока по теме «Понятие о презентации» нами для учащихся 6 класса разработан кроссворд, содержащий 8 вопросов с проверкой уровня понимания и умения по описанию различных объектов установить те понятия, о которых идет речь. В частности, к таким понятиям относятся понятие «презентация», понятие «слайд», понятие «сортировщик» и др. Организация работы учащихся построена таким образом, что используя смартфоны и программное обеспечение QR-код + по розданным шаблону кроссворда и указанным в соответствующих клетках QR-кодам обучаемым необходимо разгадать кроссворд. Вопросы-задания представлены как в текстовом, так и в аудио и видео форматах.

Для этапа обобщения и систематизации знаний учащихся по теме «Компьютерные презентации» считаем целесообразным использовать QR-квест. Его суть состоит в том, что в учебном кабинете информатики заранее учителем размещаются изображения с QR-кодами на различных объектах (необязательно легкодоступных учащимся). В процессе нахождения указаний для действий, определяемых с помощью планшета или мобильного устройства, участники QR-квеста выполняют предложенные как теоретические, так и практические задания.



Например, по QR-коду, представленному слева, учащиеся получают задание «Найдите презентацию, созданную в программе PowerPoint. Ее имя совпадает с ее расширением. Этот файл находится в папке, имя которой – номер Вашей параллели. А эта папка находится в папке, имя которой переводится с английского, как *Представление*. И является папой на рабочем столе компьютера №4.

В найденном вами файле Вы увидите задание, выполнив которое сможете получить часть кода и запишите его в маршрутный лист».

Данные разработки были апробированы во время преддипломной практики в ГУО «Гимназия № 50 г. Минска» с учащимися шестых классов.

Учителю информатики при реализации технологии дополненной реальности на основе QR-кода необходимо принимать во внимание следующие особенности. До урока требуется убедиться в том, что для всех учащихся имеется достаточное количество планшетов или мобильных устройств; на всех цифровых устройствах установлено программное обеспечение, позволяющее осуществлять

чтение информации, представленной в виде QR-кода; кабинет информатики обеспечен бесперебойным доступом к Интернету; корректно организовано хранение исходных данных (в том числе, учебных материалов на соответствующих компьютерах; практических и теоретических заданий-указаний в сети Интернет).

Литература

1. Ковалев, А. И. QR-коды, их свойства и применение / А. И. Ковалев // Молодой учитель. – 2016. – № 10. – С. 56–59.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»

Цывис К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Дорошева, ст. преподаватель

В настоящее время в систему образования широко внедряются информационные и сетевые компьютерные технологии, применение которых позволяет значительно расширить перспективы и потенциал учебного процесса при организации как совместной с педагогом, так и самостоятельной работы студентов. К преимуществам электронных ресурсов можно отнести следующие: экономическая выгода, экологические преимущества, возможность персональных изданий, доступность и оперативность, простота и удобство в использовании, компактность, легкость работы с содержанием, наличие поисковых систем, гипертекст, не только текст, но и мультимедиа.

Существует много различных по тематике видов электронных ресурсов, поэтому окончательную характеристику всем им дать достаточно трудно. Электронный учебно-методический комплекс относится к группе мультимедийных обучающих программ и учебников, нацеленных на то, чтобы образное восприятие в сочетании с компьютерными возможностями позволило повысить эффективность обучения [1]. Для этого во многих из них предоставлены дополнительные возможности – рабочий курс лекций, практические задания, тесты на самопроверку, иллюстрации, анимации и видео и многое другое.

Следует отметить, что электронное пособие – это не просто книга в формате PDF, возможности которой ограничиваются переходами из оглавления по ссылке на нужную главу. Пособие должно обладать высоким уровнем художественного оформления, наглядностью и логичностью, последовательностью изложения, обширной информацией, качеством инструментария и технического исполнения.

В предлагаемой разработке рассматриваются возможности информационных технологий применительно к организации самостоятельной работы студентов физико-инженерного факультета, изучающих дисциплину «Теоретическая механика», формирующую необходимую базу знаний для изучения других разделов теоретической физики. Целью работы является разработка структуры электронного пособия и подбор теоретических, методических и справочных материалов, необходимых для самостоятельного освоения данной дисциплины.

В проекте с помощью бесплатной программы TurboSite для создания сайтов и электронных учебников разработано электронное пособие, выполненное в форме web-сайта, что позволит студентам получать доступ к информации в любое время в любом современном браузере. При разработке использованы элементы языков HTML, CSS, Java Script и MathML.

В информационном ресурсе выделено несколько основных функционально-структурных компонентов: информационно-организационный модуль, учебно-тренировочный модуль, практический модуль.

Информационно-организационный модуль содержит общие сведения: цели, задачи, рекомендуемая литература, содержание, перечень тем, методические указания к изучению.

Учебно-тренировочный модуль является функционально-структурным компонентом электронного пособия, поддерживающим самостоятельную деятельность студентов, направленную на овладение теоретическим материалом дисциплины. Данный модуль включает необходимые средства навигации для работы с текстовым материалом. Повышение эффективности обучения достигается применением графики и мультимедиа.

Практический модуль предназначен для закрепления полученных знаний, навыков, умений. В нем представлены практические задания в виде тестов и упражнений с примерами их решений.

Пособие представлено в достаточно простом и понятном виде, поэтому работа с электронным ресурсом не вызовет затруднений.

Разработанный информационный ресурс предполагается внедрить в обучение на физико-инженерном факультете для специальностей «Физика. Информатика», «Компьютерная физика. Компьютерное моделирование физических процессов».

Литература

1. Изергин, Н. Д. Создание и использование современных средств обучения / Н. Д. Изергин [и др.]. – Коломенский институт МГОУ. – 2005. – С. 18–65.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Цывис Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук

Моделирование электрических явлений широко используется в науке, поскольку оно связано с исследованием природных процессов и с созданием технических электронных устройств различного направления. С задачами описания движения заряженных частиц студенты сталкиваются при освоении физических дисциплин. Анализ дисциплин с позиции развития представления студента об электрических явлениях выявляет недостаточное использование фундаментальной физической основы этих явлений. Применение компьютерного моделирования, динамически визуализирующего процесс движения частиц, позволит существенно улучшить наглядность и повысить эффективность практикума [1].

Целью проводимого исследования являлась разработка и воплощение на программном уровне модели электрического явления. В качестве предмета исследований выбрано движение заряженных частиц в электростатическом поле, создаваемом системой зарядов. В результате была получена рабочая система дифференциальных уравнений, позволяющая смоделировать движение системы заряженных частиц. Для программной реализации виртуального моделирования движения частиц использовался пакет MatLab. Данная среда не является особо эффективной, но для конкретной модели достаточно ее быстродействия, а преимуществом является простота освоения языка программирования.

Моделируя движения зарядов, можно получать различные траектории, позволяющие, с одной стороны, лучше понять и усвоить закон Кулона, а с другой – визуализировать динамический процесс взаимодействия заряженных тел на экране компьютера. В рабочем коде программы можно изменять значения начальных скоростей частиц, их массу и знак заряда, а также взаимное расположение.

Как показали исследования, модель работает правдоподобно с теми параметрами, для которых нам известны результаты реальных физических экспериментов. В той части, которая не освещена в учебной программе, модель преподносит интересные открытия – заряженные частицы можно заставить вести себя очень неординарно в электростатическом поле. Программную модель можно использовать в качестве демонстрационного и лабораторного эксперимента для студентов. В целом можно считать цели данного исследования достигнутыми.

Литература

1. Кравченко, Н. С. Изучение движения заряженной частицы с помощью виртуальных лабораторных работ / Н. С. Кравченко, О. Г. Ревинская // Физ. обр. в вузах. – 2006. – Т. 12. – № 3. – С. 109–116.

СОЦИАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА: КУРС ПО ВЫБОРУ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ

Чегаев Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

В Беларуси одной из самых актуальных проблем всегда была низкая экономическая грамотность населения. Каждому человеку приходится бывать в финансовых учреждениях, и нередко можно наблюдать, что большая часть посетителей банков не в состоянии самостоятельно заполнить даже самые простые бланки, не разбирается в элементарных вопросах экономики. Поскольку экономическая культура имеет большое значение для человека в повседневной жизни, формировать ее необходимо уже в школьном возрасте. В рамках данного курса по выбору мы рассмотрим наиболее важные вопросы социально-бытовой сферы: зарплата, коммунальные платежи, страхование, обмен валюты и др.

Цель курса: сформировать у учащихся представления об основных потребительских правилах и законах с помощью решения практических задач. Кроме этого, курс направлен на формирование не только математических, но и элементарных экономических знаний; включение учащихся в исследовательскую деятельность как фактор личностного развития; формирования основ правового поведения учащихся.

Задачи курса: формирование умения оперировать рядом экономических понятий; формирование основ правового поведения учащихся; формирование ценностных ориентаций при решении задач и ситуаций с экономическим содержанием.

Тематическое планирование курса

Блок содержания	Тема	Количество часов
Социально-ориентированный	Заработная плата и различные ее формы	2
	Коммунальные платежи и их виды	2
Социально-бытовой	Страхование и его виды	1
	Деньги и обмен валюты	1
	Простая арифметика: домашние затраты и расходы населения	2
Контрольная работа		1
Итого		9

Зарботная плата и различные ее формы

Математические понятия	Используемые экономические понятия
Процентное отношение	Общая зарботная плата работника. Повременная и сдельная зарботные платы. Комиссионные. Сдельщина.
Сложные проценты	Распределение премиального фонда
Процент от числа	Налоги и налогообложения

На уроке вводятся основные экономические понятия: зарботная плата, повременная зарботная плата, сдельная зарботная плата, комиссионные, сдельщина, премиальный фонд, сверхурочный тариф, счета за электроэнергию, газовые счета, телефонные счета, почтовая плата, страхование жилья, страхования автомобиля, страхования жизни, деньги.

Литература

1. Касимова, О. Ю. Введение в финансовую математику (анализ кредитных и инвестиционных операций) / О. Ю. Касимова. – М. : Анкил, 2001. – 144 с.

ПРОЕКТЫ ПО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Шукурыйлаев Б. Ш. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

Проблема патриотического воспитания и гражданственности в современных условиях является одной из самых актуальных в воспитании подрастающего поколения. Одной из главных задач воспитания, обозначенных в Кодексе Республики Беларусь об образовании и Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, является формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии.

В связи с этим данное направление требует постоянного развития в учреждениях образования системы идеологической и воспитательной работы, направленной на формирование духовно-нравственной, социально ответственной личности учащегося.

Идеологическая и воспитательная работа учреждения образования невозможна без использования современных информационно-коммуникационных технологий. В программу гражданско-патриотического воспитания учащихся мы включили создание тематических проектов. Главной особенностью метода проектов является воспитание на активной основе через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам. Разрабатывая информационные продукты по гражданско-патриотическому воспитанию, учащиеся изучают историю своей семьи, ее успехи и достижения. Особую роль в воспитании патриотизма играют семейные истории об участии родственников в Великой Отечественной войне. Духовно обогащает ребят знание истории своего края, малой родины, своей страны.

Проект предоставляет большую свободу творчества. Затем учащиеся выступают в роли экскурсоводов и исследователей, представляя свои работы на уроках и внеурочных воспитательных мероприятиях, и при этом не только совершенствуются сами, но и формируют гражданско-патриотические и моральные качества у окружающих.

Ценность такой организации идеологической и воспитательной работы состоит в том, что осуществляется комплексная система разностороннего воспитания и развития личности учащихся с участием родителей, педагогов, общественности.

Литература

1. Бедулина, Г. Ф. Современные информационно-коммуникационные технологии идеологической и воспитательной работы в общеобразовательном учреждении / Г. Ф. Бедулина // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 7. – С. 49.

РАССУЖДЕНИЯ ПО АНАЛОГИИ КАК ПРИЕМ ПОСТРОЕНИЯ ЗАДАЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Шокурова Е. В. (АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – С. А. Атрощенко, канд. пед. наук, доцент

Аналогия достаточно широко применяется в математике. Ее применение позволяет школьникам усваивать математический материал более эффективно, одновременно с этим учась делать умозаключения самостоятельно.

При определении понятия аналогии важно обратить внимание на следующие значимые аспекты: аналогия – понятие, которое выражает отношение сходства между различными явлениями и объектами; аналогия как форма умозаключения; аналогия как метод познания [1].

Первые два подхода представляют собой основу, в то время как третьим предопределяется аналогия как метод обучения математике, имеющий свои особенности в отличие от метода научного

познания. К таким особенностям можно отнести уровень общественной значимости полученных результатов и субъект-субъектные отношения.

С учетом качеств, в которых аналогия может выступать [2], в обучении математике данный метод может быть определен как метод, в рамках которого происходит обоснованная и целенаправленная реализация следующих действий: составление аналогичных заданным задач; перенос информации на оригинал с модели; составление и поиск аналогов различных заданных отношений и объектов; проверка сделанных по аналогии утверждений и т. д.

Процесс решения задачи может быть рассмотрен с позиции различных наук. Так, выделяются следующие основные этапы в процессе решения задач: осмысление условия; составление плана решения; достижение плана решения; изучение полученного решения [3].

На первом этапе решения производится анализ задачи, проводимый до момента возникновения идеи о плане решения, который составляет второй этап действий. Третий этап – это развертывания плана в процессе его осуществления. При осуществлении обнаруженного плана решения важно убедиться, что полученным результатом действительно является решение задачи, и тем самым ее требования полностью выполняются.

Исследование и проверка решения должны включаться в третий этап, не выделяясь в какой-то отдельный. Анализ проделанного решения с точки зрения его рациональности и поучительности составляют четвертый этап – этап исследования решения задачи.

В ходе осмысления условия задачи должны выполняться действия, включающие в себя: знакомство с общей ситуацией, описанной в задаче; выявление требований и условий задачи; фиксация результатов. Для многих учащихся совокупность представленных действий не всегда очевидна и может представлять определенную трудность. Поэтому необходимо использование специальной системы учебных заданий, позволяющих выработать у детей верные и прочные умения в выполнении адекватных условия задачи действий. В данном случае для учеников может быть предложено отделение условия, заключенного в предложенной задаче, по аналогии с образцом, сравнение задачи с типовыми, составление краткой записи, сходной с аналогичной и выполнение других заданий. Наиболее трудным для учащихся, но необходимым является второй этап, который подразумевает составление плана решения. Такая деятельность подразумевает нахождение взаимосвязи данной задачи с другими и теоретическими данными; проведение анализа требований задачи; анализ условий. В явном виде метод аналогий может быть представлен схемой, состоящей из следующих компонентов: решаемая задача; вспомогательная задача; решение вспомогательной задачи; метод вспомогательной задачи или установленный факт; решение исходной задачи [4].

От решаемой задачи к ее решению возможен непосредственный переход, а также переход посредством метода аналогии, при котором все обозначенные компоненты последовательно реализуются. Вторым направлением поиска плана решения (анализа требований задачи) является выявление возможных ответов на вопрос задачи и представляет чаще всего нисходящий или восходящий анализ. Третьим направлением поиска плана решения (анализом условий) является применение эвристических схем решения задачи, таких как метод преобразования задачи; метод введения вспомогательных элементов; метод моделирования; решение более общей задачи и перенесение результата на задачу исходную и т. д.

На третьем этапе решения задачи в плане применения метода аналогии могут быть выявлены такие применения, как аналогия между схематической записью плана решения и окончательным оформлением; аналогия при оформлении решения задач; аналогия в ходе построения силлогизмов при записи решения или доказательств и пр. В данном случае также воспитывается культура математической речи, алгоритмическая культура. Четвертый же этап решения задачи – заключительный – приобретает особое значение в контексте реализации развивающих функций задач.

Таким образом, используемый для организации процесса обучения учащихся аналогии на заключительном этапе решения задач комплекс заданий предполагает задания, которые исследуют задачу и ход ее решения; реализуют различные аналогии (обобщение, применение, контакт, аналогию противоположностей, тривиальную и пр.).

Литература

1. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе / Г. И. Саранцев. – М. : Просвещение, 2014. – 224 с.
2. Атрощенко, С. А. Математическое моделирование учебных задач как средство формирования позитивной мотивации студентов / С. А. Атрощенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5 (47). – Часть 4. – С. 8-10.
3. Далингер, В. А. Методика обучения учащихся стереометрии посредством решения задач / В. А. Далингер. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. – 365 с.
4. Беляев, Е. А. Некоторые особенности развития математического знания / Е. А. Беляев [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 112 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

Шумак Я. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

Социально-педагогическая работа по профессиональному самоопределению учащихся заключается, прежде всего, в ее нацеленности не только на выбор конкретной профессии каждым учащимся, но и на формирование у них качеств личности, профессионально важных компетенций, позволяющих осуществлять сознательный, самостоятельный и адекватный профессиональный выбор.

Теоретические наработки прошлых лет по проблемам профориентации, профессионального самоопределения и профессионального становления, хотя и могут быть использованы социальными педагогами в качестве исходных, но они уже часто не отвечают потребностям сегодняшнего дня. В связи с этим назрела необходимость оптимизации и поиска новых теоретико-методологических подходов, интерактивных технологий и форм организации профориентационной работы.

Эффективности в организации профориентационной работы с учащимися можно добиться, используя системные и долгосрочные формы работы с учащимися, включающие как традиционные (акции, экскурсии, агитбригады, конкурсы, Дни открытых дверей, выступления на родительских собраниях в учреждениях общего среднего образования и др.), так и современные с использованием возможностей ИТ-технологий, потенциала интернет-ресурсов. Комплексная работа по профориентации невозможна без эффективного взаимодействия с колледжами, вузами, организациями и предприятиями, центрами занятости.

Нами разработаны методические рекомендации по оптимизации работы педагога социального по профессиональному самоопределению старшеклассников в современной школе.

1. Оказание учащимся психологической помощи:

– определение генеральной линии профессионального самоопределения и самореализации учащегося и возможных вариантов ее развития;

– совместный с учащимися поиск профиля профессии, который бы наилучшим образом соответствовал индивидуальным особенностям учащегося (проведение фотовыставок о профессиях в учреждениях, акций, соревнований);

– поиск реальных профессий, соответствующих найденному профилю, обсуждение возможных видоизменений и модификаций профессий, специальностей, рабочих мест (проведение мастер-классов в учреждениях общего среднего образования с привлечением учащихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования, мастеров производственного обучения с целью формирования ценностных профессиональных ориентиров);

– определение и обсуждение с учащимися сложностей и проблем, связанных с внутренними и внешними обстоятельствами жизни учащегося, которые могут встречаться на пути реализации планов и возможных путей разрешения выявленных проблем (круглые столы, он-лайн конференции и др.);

– помощь личностному росту учащегося, работа с самооценкой, умение принимать решения и брать на себя ответственность за свои действия (составление эссе, написание сочинений, поддерживать инициативы учащейся молодежи по реализации социально значимых проектов по профилю будущей профессиональной деятельности).

2. Углубленная работа с родителями, вовлечение их в процесс самоопределения детей:

– родительские собрания с привлечением представителей образовательных организаций среднего и высшего профобразования по теме: «Рынок труда города, региона»;

– учет мнения родителей при формировании части учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений (какие предприятия посетить, какие экскурсии провести);

– участие родителей в разработке индивидуального образовательного маршрута (педагоги, учащиеся, родители);

– ознакомление родителей с результатами профессиональных проб учащихся, с последующими консультациями педагога социального и педагога-психолога.

Литература

1. Юшкевич, Г. И. Пути оптимизации профессиональной ориентации обучающихся в учреждениях общего среднего образования / Г. И. Юшкевич // Использование современных методов в профориентационной работе с обучающимися – Минск: Издательский центр государственного учреждения «Минский областной учебно-методический центр», 2014. – С. 3–10.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Бибко Т. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. А. Бондарь, магистр пед. наук

Развитие творческой личности и воспитание активной жизненной позиции студентов – одно из приоритетных направлений работы в системе высшего образования. В связи с этим актуален вопрос социальной активности студентов, проявляемой через деятельность общественных объединений.

Целью исследования является рассмотрение способа формирования творческой и социальной активности студентов путем вовлечения их в деятельность общественных объединений.

Общественные организации различны по своим сферам и целям, но все они внесли немалый вклад в развитии культуры, науки и образования нашей страны. Благодаря таким объединениям происходит не только обмен опытом между государствами, но и непосредственное сотрудничество: проведение массовых международных слетов, конференций, тренингов, что способствуют значительному развитию гуманистических ценностей в обществе.

Одной из таких организаций в Беларуси является Республиканское общественное объединение «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО», которой в этом году исполнится 30 лет.

Основные цели «БелАЮ» – это информирование общества о деятельности ЮНЕСКО; вовлечение детей, молодых людей и взрослых людей в деятельность по пропаганде идеалов и принципов ЮНЕСКО; воспитание детей и молодежи как настоящих граждан своей страны с активной жизненной позицией [1].

Самыми популярными проектами данного сообщества являются: Международный летний университет клубов ЮНЕСКО; Зимний университет клубов ЮНЕСКО; Волонтерские лагеря в Беларуси и за рубежом; Мост через поколения; Международный фестиваль « Живая вода дружбы»; Традиции предков; Исцеляющая магия и др.

В настоящее время РОО «БелАЮ» насчитывает около 2000 объединений в клубы ЮНЕСКО. Среди клубов Гомельской области и в непосредственной близости от УО МГПУ им. И. П. Шамякина находятся: Клуб ЮНЕСКО «Валентинки» (ГУО «Средняя школа № 8 г. Калинковичи), секретарем которого является автор статьи; а также Клуб ЮНЕСКО «МЫ» (ГУО «Средняя школа № 16, г. Мозырь).

Многие проекты клубов ЮНЕСКО проходят с изготовлением сувениров и подарков ручной работы для гостей и участников. Данный вид деятельности очень близок будущим учителям обслуживающего труда и изобразительного искусства. Именно поэтому каждый студент технологического факультета может стать волонтером и принять участие в мероприятиях, проводимых РОО «БелАЮ», и таким образом стать членом большой семьи ЮНЕСКО.

Так, одним из примеров творческой работы студентов технологического факультета, является проведение мероприятия накануне новогодних праздников в центре медицинской реабилитации для детей, детей-инвалидов и молодых инвалидов УЗ «Радуга». Был организован праздничный новогодний концерт. Участники мероприятия организовали для детей веселую и праздничную программу. Специально для сказочных персонажей своими руками они изготовили новогодние открытки [2].

Как показывает анализ результатов подобных форм работы, вовлечение студентов в деятельность общественных объединений дает возможность формирования творческой и социальной активности, а также активной жизненной позиции будущих педагогов.

Литература

1. Общая информация, факты [Электронный ресурс] // Республиканское общественное объединение «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО». – Режим доступа : <https://belau.info/about/facts>. – Дата доступа : 21.02.2019.

2. [Праздничная встреча студентов технологического факультета с детьми центра «Радуга»](#) [Электронный ресурс] // УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». – Режим доступа : <http://biology.mspu.by/>. – Дата доступа : 17.01.2019.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА ПРИ РЕЙТИНГОВОМ ПОДХОДЕ

*Денисенко Е. С., Лецинская А. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Н. А. Гаруля, канд. пед. наук, доцент*

Использование десятибалльной шкалы оценок при проверке уровня знаний учащихся средней школы на занятиях обслуживающего труда в процессе решения задач и выполнения отдельных заданий, проведения самостоятельных и контрольных срезов основано на рейтинговом подходе, учитывающем разные уровни усвоения школьниками учебного материала.

В процессе обучения обычно выделяют четыре или пять уровней усвоения учащимися учебного материала:

1-й – уровень узнавания (выделение искомых (необходимых) объектов из серии однотипных (аналогичных));

2-й – уровень запоминания (неосознанное воспроизведение знаний);

3-й – уровень понимания (осознанное воспроизведение учебного материала);

4-й – уровень применения знаний в знакомых стандартных ситуациях (уровень алгоритмизации знаний);

5-й – уровень творческого применения знаний в новых или проблемных ситуациях [1].

Именно через уровни усвоения учебного материала содержание образования приобретает четко заданные, легко контролируемые и оцениваемые параметры, которых в идеале должен достичь каждый учащийся, чтобы считаться образованным человеком [2].

Во-первых, ориентация в обучении на уровни усвоения требует научного подхода к формулировке точно диагностируемых целей образовательной деятельности, с которыми будет нетрудно сверять результаты обучения. Во-вторых, в этом случае создается реальная возможность преодолеть эмпиричность и эклектизм в вопросах отбора содержания обучения, форм и методов работы. Наконец, в-третьих, процедура поуровневого контроля предполагает использование научно разработанных стандартных заданий, в том числе и тестовых, различных видов практической деятельности с определенными нормами и требованиями к практическому заданию разными для каждого уровня усвоения [1].

Таким образом, образовательный процесс приобретает большую стройность, организованность, планомерность, когда на каждом его этапе намечаются четкие, конкретные цели, предполагающие определенные уровни усвоения, отбираются необходимые для достижения этого виды работы, задания, проводится регулярное тестирование с установлением соответствия достигнутых результатов намеченному уровню.

Анализируя все вышеизложенное, можно прийти к выводу, что десятибалльная система оценки контроля знаний на сегодняшнем уровне образования является наиболее приемлемой. Она позволяет более объективно оценивать знания, умения и результаты труда учащихся, что, несомненно, важно в первую очередь с психологической точки зрения. Такой подход к оценке знаний при изучении обслуживающего труда позволяет учитывать индивидуальные способности каждого школьника в отдельности, его интерес к занятиям, его стремление к самообразованию, к приобретению новых умений, навыков и т. д.

Литература

1. Скаковский, В. Д. Десятибалльная система: принципиальные вопросы и возможные ответы // В. Д. Скаковский. – Минск.: Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 1. – С. 5–14.

2. Андреев, А. Б. Экспертная система анализа знаний «Эксперт-ТС» // А.Б. Андреев [и др.]. – Proceedings. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). 9-12 September 2002. – Kazan.: Tatrstan, Russia. – 2002. – P. 97–101.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

*Дробыш А. И., Баранова Я. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – И. А. Макеренкова, ст. преподаватель*

На современном этапе социально-экономического развития общества художественно-технологическое образование выступает важнейшим элементом в формировании и развитии гармонически развитой творческой личности. В ситуации быстрой смены технологий, ведущей за собой изменение ценностей и стандартов жизни, необходимо развить у подрастающего поколения способность действовать в постоянно меняющихся условиях. Социальный и научно-технический прогресс ставит перед школой задачи по воспитанию человека высокой творческой культуры, способного к активному восприятию и созиданию нового в сферах учебной, производственной и общественной деятельности.

Целью нашего исследования стало выявление факторов, влияющих на эффективность художественно-технологической подготовки школьников на уроках трудового обучения. «Трудовое обучение» – основная практико-ориентированная образовательная область в школе, которая помогает решить задачу социальной важности, осуществляя подготовку молодежи к деятельному участию в материальном и духовном общественном производстве.

Для решения поставленных задач на основе анализа данных ряда антропометрических измерений и визуальной оценки телосложения конкретной женской фигуры нами была разработана коллекция моделей одежды с использованием элементов национального белорусского костюма. Причем при разработке коллекции особое внимание было уделено выбору оптимальных конструктивных и композиционных решений, анализу творчества современных дизайнеров одежды, использованию инновационных технологий.

Идея использования этнического костюма при создании современной одежды не нова. Уже начиная со второй половины XX века народный костюм, его покрой, орнамент, цветовые сочетания широко использовались модельерами при проектировании одежды. Появились и набирали популярность фольклорный, этнический стили. Народный костюм стал объектом пристального изучения. Безусловно, стиль костюма в первую очередь рассматривают как систему художественно-выразительных средств, позволяющих ставить и решать задачи, результатом которых является конструирование новых знаний.

В чем заключена столь притягательная сила народного костюма? Эстетичность, а также функциональность, целесообразность, рациональность кроя и исполнения, и все это относится к любому народному костюму любой национальности. Народный костюм является богатейшей кладовой идей для художника. Костюмы разных народов отличаются друг от друга особенностями кроя, композиционно-пластическим решением, фактурой и колоритом ткани, характером декора (мотивами и техникой выполнения орнамента), а также составом костюма и способом ношения различных его частей. Процесс создания коллекции одежды предполагает организацию ансамбля костюма по принципу подчинения и выделения композиционного центра. В этом случае каждая из частей ансамбля призвана выгодно оттенять, подчеркивать, создавать «рамку», направлять взгляд зрителя на «деталь», несущую эмоциональную нагрузку в ансамбле. При разработке коллекции моделей необходимо учитывать принципы и правила художественного решения ансамбля: согласованность форм и объемов, единство и согласованность конструкции, единство деталей и отделки и общность материала. Результатом проведенной нами исследовательской работы явилась разработка конструкций и изготовление коллекции «Купальскія зелкі», состоящей из семи моделей, с использованием элементов национального белорусского костюма.

Анализ проведенной работы позволил сделать выводы о том, что в процессе выполнения задания развивается творческое мышление, формируются художественно-эстетические умения, что способствует активизации познавательной исследовательской деятельности.

Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа с использованием инновационных разработок является сегодня достаточно эффективным направлением в учебном процессе, своеобразным дидактическим средством, которое положительно влияет на получение знаний, формирование умений и навыков, развивает самостоятельную художественно-эстетическую деятельность.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Клименко А. Ф., Козляковская А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. А. Гаруля, канд. пед. наук, доцент

Вопрос о развитии эстетической культуры личности всегда являлся и является актуальным, ведь именно от уровня культуры каждого отдельно взятого человека зависит уровень культурного развития общества в целом. Ведь для того, чтобы наслаждаться красотой и уметь создавать ее, нужно владеть качествами, которые в своем комплексе составляют эстетическую культуру личности.

Эстетическое воспитание занимает важную позицию в процессе формирования гармонично развитой личности. «Эстетическое воспитание является целенаправленной системой формирования человека, способного воспринять и оценить прекрасное, совершенное, гармоничное как в жизни, так и в искусстве, способного жить и творить по законам красоты» [1].

В современности проблема эстетического воспитания, развития личности и формирования ее эстетической культуры является одной из важнейших задач, которая стоит перед школой достаточно широко. Данной проблемой занимались многие педагоги и ученые, как зарубежные, так

и отечественные. Среди них Д. Н. Джола, Д. Б. Кабалецкий, В. А. Сухомлинский, Н. И. Киященко, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, Б. М. Неменский, М. Д. Таборидзе, В. Н. Шацкая, А. Б. Щербо, М. Н. Фроловская, О. Н. Апанасенко, А. В. Потемкин, Б. М. Неменский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и другие. Ими выделено множество различных подходов к сущности, цели и задачам эстетического воспитания.

Эстетическая культура воспитывает в ребенке человека высокообразованного, культурного и нравственного. Также она обеспечивает комплексный подход к развитию личности, и проявляется это в отношении человека к природе, к людям, к труду, к искусству, к жизни. Эстетическая культура является непосредственным источником развития эстетических чувств, вкуса, идеала, сознания человека. Методы эстетического воспитания помогают воспитать человека, способного думать, искать, пробовать и находить решение. Основные категории эстетики дают представления о прекрасном и безобразном, возвышенном, трагическом и комическом, что делает мир человека интереснее и наполняет его глубинным смыслом.

Эстетическое воспитание проходит на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше шанс на высокую результативность. С самого раннего возраста через игру ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми. В подтверждение этому обратимся к словам Б. Т. Лихачева, «что целенаправленное эстетическое воспитание в раннем возрасте позволяет развить у учащихся видение, чувствование прекрасного, стремление к творческому самовыражению; позволяет поднять каждого ребенка до уровня подлинной эстетической культуры» [1].

Система эстетического воспитания в общеобразовательных учреждениях нацелена на общее развитие ребенка в эстетическом, духовном, нравственном и интеллектуальном плане. Прежде всего, эстетическое воспитание осуществляется при изучении предметов: изобразительное искусство, обслуживающий труд, музыка, искусство и другие. Однако не стоит принижать основополагающие науки (русский язык, физика, химия, история, география и т.д.). Все предметы являются объединяющими науку и любовь к прекрасному, любовь к искусству, в основе которых лежит эстетика. Также внеклассная деятельность значительно расширяет возможности общения школьников с миром эстетики.

В ходе экспериментальной работы мы проводили уроки с использованием результатов теоретических исследований. Методы и приемы обучения, направленные на формирование эстетической культуры, использовались на уроках обслуживающего труда в средней школе № 9 в 6 классе при изучении раздела «Основы домоводства», где учащиеся изготавливали салфетку и мягкую игрушку.

Анализ работ учащихся показал, что в большинстве случаев среди них прослеживается индивидуальность, креативность, творческий подход, учет конструктивных особенностей изделия, знание структуры материалов и грамотный их подбор, качественное оформление и хороший эстетический вид. В результате исследования было выявлено, что все компоненты коммуникативной компетенции по эстетическому воспитанию были задействованы в условиях преподавания обслуживающего труда и получили достаточно высокое развитие, положительные результаты.

Ориентиром для нашего дальнейшего исследования выступает мысль о том, что «Конечная цель эстетического воспитания – гармоничная личность, всесторонне развитый человек... образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладающий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства» [2].

Литература

1. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 2012. – С. 46.
2. Рукавицын, М. М. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / М. М. Рукавицын. – М. : Просвещение, 2002. – С. 159.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Козак Н. С., Цыза А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Б. Щербакова, канд. пед. наук, доцент

Развитие познавательной деятельности учащихся можно считать одной из главных проблем современного образования. Любой учитель знает, что заинтересованный школьник с любовью относится к учебе.

Проблему интереса известный психолог Л. С. Выготский относит к ключевым в развитии личности ученика. По его мнению, интерес – это динамическая тенденция, развивающаяся совместно с развитием личности.

Интерес, по мнению С. Л. Рубинштейна, – многозначное понятие, выступающее специфической направленностью личности. Интерес – это сосредоточенность на определенном предмете, мысли, это стремление ознакомиться с ним. Интерес – специфический мотив культурной, в том числе познавательной деятельности. «Интерес – познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием» [1, с. 53].

На основании изложенного следует, что интерес – понятие многогранное, но мы будем использовать определение познавательного интереса.

По мнению Г. И. Щукиной, в обучении фигурирует особый вид интереса – интерес к познанию, или познавательный интерес.

Познавательный интерес – это интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, умений и навыков. Его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование [2, с. 26–27].

Рассматривая весь учебный процесс как единство внешнего и внутреннего, учитель должен быть озабочен тем, чтобы возбуждать у учащихся столь значительные для познания процессы, как мысли, эмоции, волю, и все они в органическом сцеплении и составляют основу познавательного интереса.

Формирование творческой, самостоятельной, развитой личности ученика требует тщательной разработки учебных программ по трудовому обучению, доступный дидактический материал. Содержание работы на уроке определено программой, которая не исключает творческого подхода к ней со стороны учителя. При подготовке к уроку необходимо учитывать разные уровни общего развития и подготовленности учащихся, их индивидуальные особенности [3, с. 97].

Итак, познавательный интерес нужно признать одним из значимых факторов учебного процесса, влияние которого неоспоримо как на создание светлой и радостной атмосферы обучения, так и интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Шамова, Т. А. Активизация учения школьников / Т. А. Шамова. – Минск, 1982. – 120 с.
2. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 50 с.
3. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес – М.: Институт практической психологии, 1998. – 288 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КОМПОЗИЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Михалко Е. Н., Ранчинская Ю. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – А. А. Клевжиз, преподаватель*

В теории и практике преподавания композиции будущим учителям обслуживающего труда и изобразительного искусства особое внимание уделяется развитию их образного мышления. Что же входит в понятие «образное мышление», какие черты его формируются на занятиях по композиции, какие индивидуальные особенности личности способствуют или мешают развитию образного мышления, какие формы и методы работы способствуют развитию образного мышления и вместе с тем сохраняют индивидуальность и своеобразие творческих возможностей каждого студента?

На особенности мышления художника в психологической литературе сложился достаточно определенный взгляд, раскрывающий специфику изобразительной деятельности: имея в своей практике дело с предметами и явлениями, которые надо наглядно представить, отразить в произведениях, художник постоянно насыщает свой мыслительный процесс наглядными образами. Специфика практической деятельности художника, выражаясь в систематической комбинации (на холсте, бумаге, в скульптуре) образов предметов, определяет в высшей степени наглядно-образный характер мышления художника.

Преподаватель должен определить индивидуальный подход к каждому студенту, чтобы с учетом психологических особенностей мышления студента, уровня развития зрительской памяти, представлений и воображения построить развивающую систему обучения. Задачи, поставленные перед студентом, должны быть посильными и стимулирующими самостоятельность и глубину, гибкость образного мышления и осознанность изобразительных действий, т. е. соответствовать свойствам и своеобразием нервных процессов, которыми обладает тот или иной индивид.

В психологии основные свойства нервных процессов определены в таких характеристиках, как: 1) сила, 2) уравновешенность, 3) подвижность.

Перечисленные свойства в своеобразной комбинации характеризуют специфические типы нервной деятельности.

Педагогу необходимо знать все переходные типы нервной деятельности, чтобы правильно ориентироваться в возможностях и особенностях индивида.

Исходя из положения о том, что тип нервной деятельности определяет темперамент, педагог может использовать наблюдения за темпераментом для получения представления о типе нервной деятельности, что позволит ему решить вопрос индивидуального подхода в обучении изобразительному искусству.

По нашим наблюдениям, среди ста студентов начальных курсов приблизительно 35 % – уравновешенных (подвижных); 20–25 % – неуравновешенных (безудержных); 30 % – уравновешенных, инертных и 5–10 % – слабого типа.

В рассуждениях студентов об эскизах по композиции проявляются особенности индивидуального восприятия сюжета и их понимание возможностей реализации замысла в том или ином художественном материале. В результатах изобразительной деятельности обнаруживают себя отдельные черты темперамента и другие качества личности, которые обеспечивают индивидуальную основу формирования представлений и воображения. Успех образного решения замысла студента во многом обуславливается психолого-педагогическим мастерством художника-педагога, который, выявляя индивидуальное, исходное, строит программу развития умственных и практических действий.

Индивидуальные особенности образного мышления студентов и уровень их практической подготовки по композиции требуют выделения следующих параметров: фактические знания (литературные и исторические знания, знания теории композиции); художественное восприятие (произведений искусства, окружающей действительности); наблюдательность (способность улавливать зрительно-выразительные ситуации, в которых имеются «образные возможности»); зрительная память, представления, воображение (комплекс качеств взаимосвязанных и взаимообусловленных способностей); умения и навыки (по рисунку, живописи и в работе по памяти, представлению, воображению, необходимые в разработке эскизов композиции); интерес к творческой деятельности (тяготение к тому или иному виду и жанру изобразительного искусства); психологические особенности типа нервной системы (темперамент) и другие черты личности (характер, воля, работоспособность, отношения в коллективе и т. д.).

Таким образом, индивидуальный подход в обучении композиции является важнейшим фактором развития образного мышления студентов.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ И ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Похыла Т. Р., Старостенко Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Я. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время перед школой стоят задачи воспитания свободной, творческой, образованной, культурной и активной личности. Актуальной проблемой является проблема развития творческих способностей человека. Большая роль в этом отводится трудовому обучению, а также системе внеклассной работы по техническому и художественному творчеству. Ведь развивать творческие способности человека – это, прежде всего, воспитывать творческое отношение к труду. При этом труд рассматривается как источник формирования познавательной деятельности, самостоятельного отношения к поставленной задаче.

Наиболее полно развитие творческих технических способностей учащихся осуществляется на уроках технического труда при изучении вариативного раздела «Техническое и художественное творчество» учебного предмета «Трудовое обучение. Технический труд» [1].

Одной из основных задач уроков технического труда является трудовое воспитание. Воспитание должно развивать в человеке привычку и любовь к труду; должно давать ему возможность найти для себя любимое занятие в жизни, возможность реализовать себя и отыскать свое призвание. Этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативность и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Воспитание должно заботиться, чтобы открыть учащемуся возможность найти себе полезный труд в мире и внушить ему неутолимую жажду труда. Труд играет немаловажную роль в развитии способностей. Способности развиваются главным образом в условиях ведущей деятельности: в дошкольном возрасте – в игре, в младшем и среднем школьном возрасте – в учении. Дальнейшее их развитие происходит в юношеском возрасте, когда наряду с учением дети начинают более или менее систематически трудиться. Что касается формирования способностей, то оно осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической деятельности.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволило установить, что под *творческими техническими способностями* следует понимать такие индивидуальные свойства личности, которые являются субъективными условиями успешного осуществления творческой технической или художественной деятельности, ориентированными в первую очередь на формирование базовых технико-технологических умений (выбор материалов, инструментов, приспособлений и учебного оборудования, разработка графической и технологической документации, решение технических задач) [2]. Творческие технические способности не сводятся только к имеющимся у учащихся знаниям, умениям и навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами технологической деятельности. Чтобы сделать процесс развития творческих технических способностей учащихся продуктивным и эффективным, учитель может предложить использовать на учебных и внеклассных занятиях по техническому труду не один, а несколько различных видов художественной обработки материалов: выжигание и пропильная резьба по деревине; аппликация и плетение из соломы; аппликация и плетение из бересты; плетение из ивового прута; резьба по деревине (контурная, геометрическая и другие); деревянная мозаика (интарсия); лесная скульптура; художественное точение древесины и др. Комплексное использование выбранных нескольких видов художественной обработки материалов с 5 по 9 классы должно осуществляться с соблюдением основного технологического принципа: от простого к сложному, – который ориентирует учащихся в данной деятельности на формирование творческого отношения к труду.

Творческое отношение к труду – это одновременно и воспитание любви к делу, и стремление к познанию его особенностей, которые в свою очередь стимулируют испробовать свои силы, добиться успеха. В процессе творческого отношения к труду вырабатываются такие ценные качества, как настойчивость, любознательность, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, умение выбрать наилучший способ и метод выполнения работы, т. е. те качества, без которых невозможно развитие творческих технических способностей учащихся.

Таким образом, комплексное использование различных видов художественной обработки материалов способствует повышению эффективности процесса развития творческих технических способностей учащихся в системе учебных и внеклассных занятий по трудовому обучению.

Литература

1. Трудовое обучение. Технический труд (5–9 кл.): учебная программа для учрещ. общ. сред. образ. с рус. яз. обучения / С.Я. Астрейко [и др.]. – Минск: НИО, 2017. – 56 с.
2. Астрейко, С. Я. Научно-методические основы подготовки студентов к техническому творчеству: монография / С. Я. Астрейко. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2016. – 147 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ

Ревут Н. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Я. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Трудно переоценить роль эстетического воспитания в формировании личности, в ее разностороннем развитии. Важность красоты в жизни и деятельности человека отмечалась еще в древности.

Искусство как важнейший элемент красоты и эстетического отношения к действительности, имеет огромное влияние на человека. Оно способствует развитию сознания и чувств личности, ее взглядов и убеждений, играет большую роль в формировании нравственности, создает условия для духовного развития человека. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается одной только деятельностью в области искусства. Оно присутствует в любой творческой деятельности в той или иной форме. Иными словами, человек выступает художником не только тогда, когда он непосредственно создает произведения искусства, посвящает себя поэзии, живописи или музыке. Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в его деятельности, направленной на преобразование окружающей жизни и самого себя.

Целью педагогического процесса является воспитание гармонично развитой личности. Но невозможно представить гармонично развитую личность без понимания ею прекрасного, без умения наслаждаться искусством (как предметами, так и процессом творения). Деятельность учителя на уроках труда в этом направлении может существенным образом повлиять на взгляды и представления будущего члена общества. Подчеркивая важность эстетического воспитания, В.А. Сухомлинский писал: «Известно присловье: “Учение и труд рядом идут”, но и учение, и труд недалеко уйдут и уж, во всяком случае, невесть куда заведут человека, если рядом с ними не идет красота – третий из важнейших элементов воспитания» [1, с. 149]. Наиболее полно эстетическое воспитание проходит на уроках технического труда при изучении вариативного раздела «Художественная обработка материалов» учебного предмета «Трудовое обучение. Технический

труд» [2]. Технология художественной обработки материалов представляет собой совокупность средств, приемов, способов и методов для обработки различных конструкционных и природных материалов с целью придания изделиям эстетической ценности.

Чтобы сделать процесс художественной обработки материалов наиболее интересным и увлекательным, учитель может и должен использовать на учебных занятиях по техническому труду систему технических (графических, технологических, конструкторских) задач, имеющих проблемное содержание и направленных на эстетическое воспитание.

В процессе решения системы технических (графических, технологических, конструкторских задач) у учащихся развивается *эстетическое восприятие; эстетическая потребность; эстетический вкус.*

В рамках нашего исследования были разработаны технические (графические, технологические и конструкторские) задачи по художественной обработке материалов с проблемным содержанием, направленные на формирование вышеперечисленных эстетических качеств личности: *эстетическое восприятие* учащихся формируется в процессе решения *графических задач*, направленных на чтение и построение изображений (рисунков, эскизов и чертежей); *эстетическая потребность* учащихся в оптимальной и гармонической деятельности формируется в процессе решения *технологических задач*, которые направлены на разработку технологических процессов; на объяснение выбора материалов для изготовления изделий в процессе художественной обработки конструкционных и природных материалов и т. п.; *эстетический вкус* учащихся формируется в ходе решения *конструкторских задач*, подразумевающих усовершенствование конструкций сувенирных изделий; конструирование художественных изделий по заданным технико-технологическим условиям и т. п.

Таким образом, использование системы технических (графических, технологических и конструкторских) задач с проблемным содержанием по художественной обработке материалов способствует повышению эффективности эстетического воспитания учащихся на уроках технического труда (вариативная часть учебной программы) в процессе формирования таких эстетических качеств личности, как эстетическое восприятие, эстетическая потребность и эстетический вкус.

Литература

1. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политическая литература, 1988. – 270 с.
2. Трудовое обучение. Технический труд (5–9 кл.): учебная программа для учреж. общ. сред. образ. с рус. яз. обучения / С. Я. Астрейко [и др.]. – Минск: НИО, 2017. – 56 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕСУРСОБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стасилович Е.И., Казаков А. А (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Я. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Труд представляет собой сложную деятельность, осуществление которой предполагает определенный уровень физического и психического развития. Подготовка ребенка к будущей трудовой деятельности начинается задолго до того, как он сможет принять участие в общественно полезном труде. Необходимые для трудовой деятельности психические качества личности формируются под влиянием условий и уровня жизни, воспитания.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включаясь в трудовой процесс, ребенок коренным образом меняет свое представление о себе и об окружающем мире. Радикальным образом изменяется самооценка. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что в свою очередь меняет авторитет школьника в классе. Повышаются его осознание важности ресурсосбережения, техническая грамотность [1].

Актуально то, что в процессе трудового обучения в школьных учебных мастерских постепенно формируются основные умения и навыки, из которых складывается культура труда. Опытный учитель технического труда хорошо понимает, что формирование у учащихся умений и навыков культуры труда в процессе ресурсосберегающей деятельности – процедура длительная и сложная. Успешность формирования этих навыков зависит от того, как будет организована, в какой последовательности будет проводиться, и как будет дозироваться практическая работа учащихся. Поэтому *целью исследования* является выявление основных факторов формирования культуры технического труда в процессе ресурсосберегающей деятельности.

Основными факторами культуры труда учащихся являются следующие: *правильная организация учебного места, наличие специальной одежды, соблюдение правил безопасной работы; правильно организованное учебное место* позволяет не только повысить эффективность труда, но и организовать деятельность школьника; *наличие специальной одежды* обеспечивает сохранность и

чистоту школьной формы, а также повышает культуру труда школьников (при работе в специальной одежде у учащихся складывается определенное представление о производственном процессе, вырабатывается серьезное отношение к трудовой деятельности); *соблюдение правил безопасной работы* является неотъемлемой и обязательной частью производственного процесса.

В процессе экспериментального исследования разработан опросник и проведено анкетирование среди учителей технического труда школ не только Мозырского, но и Житковичского районов. Анализ анкет показал, что не все учителя труда обращают достаточное внимание на то, как организовано учебное место, а также на наличие у учащихся специальной одежды. Наблюдения показывают, что нередко можно видеть учащихся, которые работают в халатах нараспашку, хотя на халатах имеются все пуговицы. Не все учащиеся по окончании урока или занятия чистят свою специальную одежду и убирают учебное место.

Учебное место должно предоставлять учащемуся наиболее удобную обстановку для выполнения всех технологических операций, связанных с практическим заданием. Наведение чистоты и порядка на учебных местах – это не самоцель, а лишь одно из средств достижения основной цели. Это позволяет сэкономить время, затрачиваемое на изготовление заданной детали или изделия, повысить производительность труда [2].

Таким образом, соблюдение строгого порядка и чистоты на учебных местах, рациональная организация учебного места, соблюдение правил безопасной работы, наличие специальной одежды – важнейшие факторы культуры технического труда и одновременно яркий показатель высокой технологической культуры учащихся. Чем выше эта культура, тем выше, при прочих равных условиях, производительность труда. Повышение культуры учебного места тесно связано с внедрением новой техники и технологии и с модернизацией старого оборудования, с использованием рациональной организации труда, базирующейся на непрерывном росте культурного уровня и сознательности учащихся.

Итак, можно сделать вывод, что ресурсосберегающая деятельность направлена на экономию времени, материалов, а также на повышение работоспособности учащихся. В комплексе с главными факторами культуры технического труда повышается результативность технологической деятельности учащихся.

Литература

1. Астрейко, С. Я. Педагогика технического труда и творчества (культурологический аспект): монография / С. Я. Астрейко. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 152 с.
2. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

Тушинская Д. В., Терещенко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Тихонова, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе происходит возрождение белорусской культуры, осознание значимости знаний о белорусских традициях, необходимости сохранения этих знаний, бережного и почтительного отношения к своим истокам, приобщения обучающихся к изучению белорусских традиций в период обучения в школе. Чем раньше педагог приобщает детей к яркому, красочному миру народного искусства, тем быстрее и плодотворнее удастся развивать их фантазию, творческое воображение, самостоятельность и инициативу, воспитывать художественный вкус.

В нашем исследовании мы предприняли попытку обосновать и проверить возможности развития воображения на уроках обслуживающего труда на основе выделения ведущих видов воображения, разработки приемов и заданий, в наибольшей степени влияющих на отдельные из них при изготовлении адекватных возрасту и личностно значимых объектов труда.

Белорусская культура занимает особое место среди других восточноевропейских культур. Здесь сохранились древние языческие ритуалы, которые органично вплелись в христианскую веру. Практически во всех этих ритуалах природа предстает как живое существо и именно в связи с природными явлениями возникли различные мифы и мифологические герои. Изучение данной стороны культуры в содержании обучения общего среднего образования осуществляется в основном в теоретическом аспекте. Вместе с тем уроки трудового обучения обладают потенциальной возможностью совместить теоретическое изучение в практикой проектирования образов мифологических героев в материале.

На уроках обслуживающего труда учащиеся знакомятся с наиболее распространенными и доступными для их возраста ремеслами: соломоплетение, инкрустация соломкой, ткачество, вышивка, роспись, флористика, керамика, вязание крючком и другие виды декоративно-

прикладного искусства. Все виды ремесел в той степени будут способствовать творческому развитию учащихся, насколько смогут активизировать не только репродуктивную деятельность по воспроизводству образцов, предложенных учителем, в указанной технике ремесла, но и самостоятельную разработку образа, конструкции, технологии изготовления воображаемых мифологических героев.

Обычно под воображением понимается все то, что нереально, что не соответствует действительности. Воображение порождает замысел, т.е. представление о будущем творении, «образ» того, что лишь будет создано в процессе творческой работы. И когда человек приступает к работе, он «видит» цель своей деятельности, ее результат. Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Оно заключается в самостоятельном создании новых образов. В творческом проектировании образов исчезает ведущая роль памяти, на ее место приходит эмоционально окрашенное мышление.

Образы творческого воображения создаются посредством различных приемов, методов. Нами были выделены следующие приемы, которые могут быть использованы в учебном процессе по разработке и воплощению образов мифологических героев. Типизация как специфическое обобщение состоит в создании сложного, целостного образа, носящего синтетический характер. Комбинирование представляет собой подбор и соединение определенных черт предметов или явлений. Акцентирование предполагает подчеркивание определенных черт, признаков, сторон, свойств, их преувеличение или преуменьшение. Прием реконструкции заключается в том, что по части, признаку, свойству «примысливается» целостная структура образа. Аглотинация – «склеивание» различных, несоединимых в повседневной жизни частей. Гиперболизация – это парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его частей. Конечный источник операций воображения – предметно-практическая деятельность, служащая фундаментом для преобразования и оформления содержания образов воображения.

Особое значение в нашем исследовании играет методическая и технологическая подготовка внедрения выделенных приемов в учебный процесс. Мы пришли к выводу, что наибольшими развивающими возможностями в аспекте исследования играет вариативная часть программы, поскольку при изучении различных видов декоративно-прикладного искусства возможно наиболее эффективно стимулировать воображение, фантазию, креативность учащихся.

Экспериментальная работа показала, что наиболее эффективной формой работы, посильной для среднестатистического учащегося, будет изготовление мифологических героев на основе базовых форм, т.е. конструкция и технология будут разработаны педагогом и предложены учащимся, а образ, отличительные особенности, цветовое решение, технологию изготовления дополнений, одежды, элементов отделки учащиеся продумывают самостоятельно.

Знакомство в доступной для детей форме с мифологическими героями наших предков, вера в которых дошла и до наших дней, закладывает в них образные, нравственные, эстетические, художественные представления, развивает творческое начало, т.е. именно те качества, которые способствуют интенсивному становлению личности, обогащают ее духовно, формируют нравственные чувства и мировоззрение человека.

СТРУКТУРА ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТОЛЯРОВ

Ушак А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. Л. Лешкевич, ст. преподаватель

Современные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) имеют комбинированную структуру учебного материала с использованием модульной модели его представления.

В соответствии с учебной программой весь курс по производственному обучению столяров разбивается на разделы, темы и т. д. Минимальной структурной единицей является тематический элемент (ТЭ). Например, ТЭ «Организация рабочего места столяра и требования безопасности», ТЭ «Основы резания древесины». Для каждого ТЭ разрабатывается три типа электронных учебных модулей (ЭУМ): информационный модуль (И-тип); практический модуль (П-тип); контролирующий модуль (К-тип).

При этом каждый ЭУМ автономен, представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт объемом несколько Мбайт, нацеленный на решение определенной учебной задачи. Трансляция его по сетевому запросу не представляет принципиальных трудностей.

С целью совершенствования ЭОР и выбора индивидуальной образовательной траектории для каждого ЭУМ могут разрабатываться аналоги (вариативы). Вариативами называются электронные учебные модули одинакового типа (И или П, или К), посвященные одному и тому же

ТЭ учебной дисциплины. Изучая совокупный контент образовательной модульной мультимедиа системы, пользователь для каждого ТЭ может выбрать наиболее оптимальные с его точки зрения модули изучения учебной информации (И), практических занятий (П) и контроля (К). Например, И-модуль может быть выбран по глубине изложения материала, в группе П-модулей можно выбрать лабораторную работу или практическое задание по определенной теме, среди К-модулей можно использовать либо тестовое задание, либо тематический кроссворд [1]. По тематическим элементам мастер производственного обучения может выстроить индивидуальную образовательную траекторию по учебной дисциплине с учетом уровня подготовки учащихся.

В итоге структура ТЭ электронного образовательного ресурса по производственному обучению столбцов имеет следующий вид (рисунок).

Информационный модуль (И-тип) содержит определенный объем информации, который регламентируется учебной программой. Важно чтобы информация была логически структурирована в соответствии с определенным критерием, например, с критерием причинно-следственных связей, и представлена в четко определенной системе понятий.

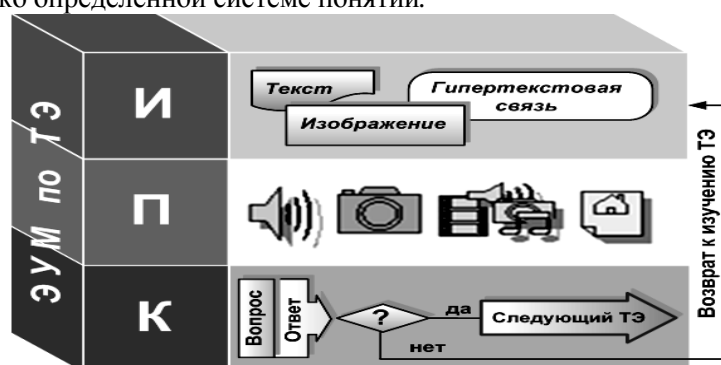


Рисунок – Структура ЭОР

Задача практического модуля (П-тип) состоит в том, чтобы обучаемые могли освоить те приемы, которые необходимы для освоения определенной технологической операции. При этом важно обратить внимание на безопасные условия труда. В этом модуле важную роль играют видеофрагменты, иллюстрирующие трудовые приемы.

Контролирующий модуль (К-тип) разработан на основе инструментальной компьютерной программы «Краб» и представляет собой тестовое задание. Задача контролирующего модуля заключается в проверке степени овладения обучаемыми знаниями и умениями, которые содержатся в первых двух модулях. Если обучаемый не овладел тем или иным понятием из данного ТЭ, то ему следует перейти к соответствующему корректирующему блоку, в рамках которого предлагается повторить материал этого ТЭ. Если присутствуют учебные задачи, то в коррекционном блоке они должны быть объяснены и предложены еще одна или несколько учебных ситуаций для закрепления материала. Затем в соответствии с полученными результатами повторного теста учащемуся будет предложен переход к следующему ТЭ. Учащийся, который покидает контролирующий модуль, должен хорошо овладеть содержанием области понятий, которые содержатся в информационном модуле. Тот же, кто не сумел справиться с учебным материалом, должен обратиться за помощью к мастеру производственного обучения.

Литература

1. Лобачев, С. Л. Основы разработки электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс] / С. Л. Лобачев. – М. : Интернет-Университет Информационных Технологий (ИНТУИТ), 2016. – 188 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/39557.html>. – Дата доступа: 17.12.2018.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Черевичная Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. А. Гаруля, канд. пед. наук, доцент

Одним из первых разделов школьной программы по обслуживающему труду является раздел «Основы приготовления пищи», где учащиеся изучают правила этикета, особенности приготовления блюд и их подачи. Перед проведением занятий учитель должен разработать структуру урока, определить время на отдельные его части, подготовить формулировки вопросов для повторения изученного и закрепления нового материала, продумать организацию практической работы учащихся, форму учета их знаний, умений и навыков, определить практическое задание на закрепление нового материала или на подготовку к следующему уроку. К уроку следует

подготовить достаточное количество наглядных пособий, которые могут быть изготовлены самими учащимися.

Учитель обслуживающего труда в школе должен в своем курсе дать учащимся знания элементов гигиены жилища, личной гигиены, гигиены питания и другие вопросы, связанные с культурой поведения, с эстетическим воспитанием.

Воспитание у детей стойких санитарно-гигиенических навыков, правильная организация труда и отдыха учащихся, создание нормальных гигиенических условий в школе – все это чрезвычайно важные задачи, которые возлагаются на весь педагогический коллектив, в частности, на учителей обслуживающего труда. Так как факторы внешней среды оказывают воздействие на работоспособность, то надо знать, как их учитывать в процессе воспитания и обучения школьников.

При изучении обслуживающего труда могут использоваться следующие типы уроков: урок изучения нового материала; урок совершенствования знаний, умений и навыков; урок обобщения и систематизации; нетрадиционный урок; комбинированные уроки; уроки контрольные (учет оценки знаний, умений и навыков).

Проводя уроки обслуживающего труда в ГУО «Гимназия им. Я. Купалы» г. Мозырь при изучении темы «Блюда из круп», учитель Ходосок Ж. В. рекомендует учитывать психологические и возрастные особенности детей, при этом важно использовать их возможности при выполнении практического задания на уроках обслуживающего труда.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА МЕТАЛЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ ТРУДУ

Шешолко Е. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. Н. Гладкий, ст. преподаватель

Чеканка – один из древних способов художественной обработки металла. Этот способ художественной обработки металлов представляет собой нанесение узоров методом их выбивания на металлической поверхности. После такой операции появляется заданный рельеф, который и создает полноту картины.

Основным инструментом для чеканки является чекан. Различают не один, а несколько видов этого инструмента: канфарник – чекан, с заостренным концом, выполненный в форме тупой иглы; обводные чеканы (расходники) – могут быть как прямыми, так и с различным радиусом закругления; сечки – остро заточенные чеканы, чем-то напоминающие обычное зубило; лощатники – большая группа чеканов плоской формы, которые предназначены для выравнивания фона (могут иметь гладкий и шероховатый бой для получения мягкого следа). Молоток на одном конце имеет круглый боек, а на другом конце – плоскую площадку для удара по чекану. Круглым бойком молотка чеканят сравнительно большие части композиции, а чеканами формируют мелкие элементы.

В качестве заготовок для чеканки используется тонколистовой металл с хорошей пластичностью (алюминий, медь, латунь), а при его отсутствии можно использовать стальные листы (жесть) с низким содержанием углерода. Для лучшей пластичности жести ее можно подвергнуть термической обработке – отжигу. Разработка рисунка, его нанесение на металл имеет много общего с выполнением этих же операций при резьбе по деревине и просечке по металлу.

Вариативное содержание школьных программ по техническому труду позволяет проводить занятия по художественной обработке металлов с учащимися 8–9-х классов в тех школах, где имеются соответствующие материальная база и подготовка учителей технического труда. Программа таких занятий включает теоретические и практические занятия. Теоретическая часть включает пояснения учителя с показом дидактического материала и приемов работы. Практическая часть занятий должна состоять из выполнения заданий в логической последовательности по изготовлению конкретного изделия. На начальном этапе работы осваиваются отдельно приемы работы плоскорельефной чеканки. Это должны быть небольшие по объему и несложные, доступные по выполнению работы, позволяющие ученикам обрести уверенность в собственных силах по изготовлению тех или иных изделий.

В работе со школьниками необходимо учитывать уже имеющиеся у них знания и умения, полученные на уроках трудового обучения, черчения и других учебных предметов.

Организация работ может предусматривать выполнение как индивидуальных работ (изделий), так и групповых работ. Учащиеся в группе изготавливают отдельные детали объемного проекта, что позволяет распределить задания по степени сложности с учетом индивидуальных способностей школьников. Совместная работа по разработке эскизов изделий, обсуждение

и изготовление изделий в практической деятельности воспитывает у школьников чувство коллективизма, взаимопомощь, ответственность, способствует качественному выполнению изделия.

В процессе занятий у школьников необходимо развивать художественный вкус, понимание композиции, объема, умение видеть красоту окружающей действительности.

Учащиеся должны учиться самостоятельно выполнять эскизный рисунок, разрабатывать симметричные и асимметричные орнаменты, выполненные по народным мотивам или собственному замыслу. Занятия можно проводить как в школьной мастерской, так и в других помещениях с соответствующим оборудованием и хорошим освещением. Особое внимание должно быть уделено вопросам охраны труда, правилам безопасного выполнения работ и санитарно-гигиеническим условиям труда на основе тех же требований и условий, что и при проведении учебных занятий по трудовому обучению. В качестве объектов труда могут выступать различные изделия прикладного и декоративного назначения.

Художественные изделия из чеканки имеют перспективу во многих областях общественной жизни. Они украшают холлы, стены школ, дома творчества и офисы. Особо ценные экземпляры находятся в музеях и арт-галереях.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Шутова Н. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Ф. А. Гаруля, ст. преподаватель

Современная образовательная политика отражает новые социокультурные условия и общенациональные интересы в сфере образования. При постановке и решении любых нетипичных, творческих задач необходимо пользоваться навыками образного мышления, формируемыми в процессе овладения искусством, которое воспитывает воображение и интуитивные (внеаучные) способы проникновения в суть вещей (эмоции, чувства и пр.).

Изучая особенности художественного образования, необходимо отметить и такую важную его составляющую, как «творчество». Направленность любого вида образования связана с развитием творчески развитых людей, особенно педагога сферы искусства, непосредственно связанного с присвоением творческого педагогического опыта и с организацией учебной деятельности в сфере художественного образования.

Современное художественное образование можно рассматривать с таких позиций, как культурная ценность, управляемая система, обеспечивающий качественный процесс, результат.

Опираясь на ценности искусства, могут совершенствоваться содержание образования, его формы, методы и технологии, позволяющие открыто выражать эмоции, естественные впечатления, переживания и постоянно осуществлять разнообразную творческую деятельность.

Можно рассматривать художественное образование и как систему, которая состоит из таких взаимосвязанных компонентов, как цель, содержание, методы, формы, средства, технологии, способы деятельности. При этом к деятельности педагога-художника нельзя подходить с позиций традиционной системы образования, когда каждый элемент выполняет определенную функцию, а любые изменения могут помешать работе, реализация творческого потенциала становится затрудненной и ограниченной. Поэтому художественное образование необходимо рассматривать как открытую социальную систему, в которой постоянно идет процесс контакта с окружающей средой.

Если изучать художественное образование с позиции процесса, обеспечивающего качество, то в таком случае его можно представить, как процесс долговременный и не заканчивающийся. А сам результат художественного образования зависит от педагогического процесса.

В современном художественном образовании можно выделить ряд нерешенных проблем, которые значительно снижают его эффективность [1]. К ним можно отнести следующие:

– недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора развития общества; отсутствие достаточно четко выраженных ценностных ориентиров, снижение интереса к профессии педагога-художника, что отрицательно сказывается на качестве художественного образования;

– второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического профиля в общем образовании на всех его ступенях;

– не отвечающая современным требованиям материально-техническая обеспеченность художественного образования в рамках общеобразовательного процесса.

Решение проблем художественного образования и поиск путей их устранения позволяет выделить основные направления его развития:

– пересмотр целей, задач и содержания художественного образования, исходя из особенностей современной социокультурной ситуации;

– усиление роли предметов художественно-эстетического профиля на всех ступенях общего образования, увеличение количества часов и перечня образовательных программ по видам искусств;

– непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов художественного образования, с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений;

– совершенствование технологий, их направленность на развитие творчества обучающихся, повышения их компетентности;

– активное участие средств массовой информации в художественно-просветительской деятельности;

– укрепление материально-технической базы образовательных учреждений.

На развитие художественного образования в настоящее время влияет то, что в современном информационном пространстве знакомство с культурными ценностями становится более доступным, хотя непосредственность восприятия заменяется техникой и информационными технологиями [2, с. 31]. Решение данной проблемы будет возможно только с помощью новых форм и способов взаимоотношения с искусством.

Литература

1. Рахимбаева, И. Э. Художественное образование в современном мире и перспективы его развития / И. Э. Рахимбаева // Современные проблемы науки и образования. – Электронный научный журнал. – 2018. – № 4.

2. Демин, В. П. О перспективах развития художественного образования / В. П. Демин // Проблемы современного образования. – Электронный научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 26–32.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

Якуш В. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. В. Котович, д-р искусствоведения, профессор

Внедрение в образовательный процесс развивающих технологий, которые помогают подросткам овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в той или иной сфере деятельности и развивать их творческий потенциал, является сегодня одной из основных педагогических задач. Урокам трудового обучения при выполнении этих задач отводится важная роль. Творческий потенциал – это проявление заложенной природой социальности, духовности человека, его уникальности и неповторимости.

Проблема развития творческого потенциала учащихся является сегодня одной из актуальных. Нет ни одной области профессиональной деятельности, в которой творческое начало нельзя было бы проявить. Правильное понимание проблемы творчества педагогом как формы его жизнедеятельности, как способа бытия человека является основой формирования творческой деятельности учащихся. Творческая деятельность и развитие творческого потенциала являются одной из проблем педагогики, которая так и не нашла единого подхода к своему решению: кто-то считает, что ключ к решению лежит в форме проведения, в методах подачи задания, другие – что обучить творческой деятельности нельзя. И пока не будет найдено единого мнения в решении данной проблемы, она будет являться актуальной [1, с. 10].

Творческая деятельность является, как правило, многообразной деятельностью и каждый окружающий нас элемент среды – это результат творчества. Залогом успешного развития творческого потенциала и творческой деятельности человека является тщательный отбор необходимой информации. Развитие творческого потенциала средствами художественно-конструкторской деятельности учащихся на уроках технического труда является наиболее эффективным способом для развития творческих способностей школьников. Он хорошо подходит для развития творческого потенциала, так как рассматривается нами как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности, таких как: умственная активность, смекалка, изобретательность, стремление добывать знания, которые необходимы для выполнения конкретной практической работы, самостоятельность в выборе и решении задачи, трудолюбие и способность видеть главное.

Творческая личность развивается тогда, когда учащиеся учатся самостоятельно применять свои ранее полученные знания, учатся представлять себе объект, о котором идет речь, сравнивать его с другими объектами, делать выводы, выражать свое отношение к объекту. Развитию творческого потенциала средствами художественного конструирования способствует и то, что школьники решают разного рода задачи, в том числе и конструкторские, они создают определенный продукт, изделия, и в процессе работы применяют умения, навыки и усвоенные знания осуществляют их перенос, создают новые для себя подходы к решению (выполнению) задачи или комбинируют известные способы деятельности. При создании в творческом процессе мысленного образа будущего объекта, идет самостоятельный непрерывный поиск наилучших вариантов достижения желаемого результата [1, с. 126].

Задача развития творческих способностей учащихся является наиболее сложной и трудно реализуемой для учителя. Так как, с одной стороны, нужно создать для каждого ученика такие условия, которые позволят ему творчески подойти к решению различных проблем, с другой – это должно происходить в рамках учебной программы. Обеспеченные всем необходимым рабочие места, продуманное оформление класса, наличие наглядных пособий и раздаточного материала – все это имеет большое значение для успеха в обучении. Именно поэтому правильно выбранные формы и методы организации учебного процесса помогают учителю определить ту возможную меру включенности учащихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным в рамках учебной программы.

Раскрытие и развитие творческих способностей – одна из задач учителя. Создавая наиболее подходящие условия для развития творческих способностей, мы повышаем работоспособность. У ребенка развивается его эмоциональная сфера, его чувства и душа, а это самое главное, ведь если развиты его эмоции, то будет развиваться и мышление [2, с. 183].

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань, 2006. – 606 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 287 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Якуш В. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. В. Котович, д-р искусствоведения, профессор

К проблеме развития творческого потенциала человека не уменьшается интерес уже на протяжении длительного времени, но сейчас наибольшее внимание исследователей обращено к детскому возрасту, как начальному этапу развития творческого потенциала, ведь в ребенке с самого детства заложена способность творить. Предложить нестандартное, оригинальное решение, найти выход в неординарной ситуации может только творческий человек. И поэтому нужно открыть как можно больше различных путей для развития творчества, помочь окунуться в мир воображения, творчества и фантазии. Вопрос лишь в том, чтобы создать наиболее оптимальные условия для такого обучения.

Понятие творчество определяется как деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения. Развитие творческих способностей у детей очень важно, так как они способствуют всестороннему развитию личности ребенка, и повышают возможности дальнейшего обучения. Творческий потенциал – это проявление заложенной природой социальности, духовности человека, его уникальности и неповторимости, которые присущи ему. В творческом развитии детей одним из важнейших факторов является создание условий, которые будут способствовать формированию их творческих способностей. Поэтому для наиболее эффективного развития творчества школьников, педагог должен уделять достаточно внимания созданию условий, которые будут способствовать успешному развитию творческого потенциала. Комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени – это то, что необходимо для развития творчества. Для успешного развития творческих способностей нужно создавать и поддерживать теплую дружелюбную атмосферу в детском коллективе. Условия, которые нужны для развития и управления творчеством: создание творческой среды; направленность формирующей работы на развитие творческой личности; учебный творческий цикл должен укладываться в определенное время; содержание творческой деятельности должно соответствовать уровню знаний, трудовых

умений и навыков учащихся для определенного возраста; для поддержания нормального творческого процесса должна быть создана соответствующая современному уровню производства материально-техническая база и подобраны нужные кадры, владеющие методикой творческой работы с учащимися [1].

Все эти условия нужны для создания того микроклимата учащимся, благодаря которому они смогут успешно выполнить поставленную перед ними задачу. Педагог создавая условия для развития творческого потенциала, должен учитывать многие факторы, которые развивают ребенка: 1. Личные качества, навыки, интересы ученика его склонности. 2. Нужно учитывать то, что никто кроме него не даст «верного» решения стоящей перед ним творческой задачи. 3. При выборе форм уроков, нужно учитывать то, что лучше всего может увлечь детей, а именно выбирать те занятия, где можно пофантазировать, и насколько возможно окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которая бы стимулировала бы самую разнообразную его творческую деятельность. 4. Как в игровых уроках, так и в обычных, нужно учитывать то, что ребенок начинает само выражаться, начиная с первого класса. Исходя из этого, ему нельзя слишком сильно навязывать свое видение, а нужно только подсказать, намекнуть, направить на правильный путь, поощрить нестандартный подход. Создание условий – это только половина пути, которая приведет к успешному результату. Но эти условия не будут способствовать благотворному творчеству, если не будут сочетаться с базой знаний которая необходима для творчества: умение конструировать и комбинировать, анализировать, находить в предмете или объекте не свойственные ему признаки, но аналогичные с признаками других объектов или предметов и т. д. В душе ребенка на уроке происходит великая работа, которую способны в какой-то степени увидеть и почувствовать только проницательные педагоги [2]. Процесс творчества это выход за пределы стереотипов. Главным признаком творческой личности является наличие всякой мотивации и личностной увлеченности. Детское творчество неисчерпаемо и оно требует поддержки и направления в нужное русло. Его питательная среда – чувство тайны, которую хочется разгадать. Главный стимул творчества – огромная радость, которая дает и ученику, и учителю новые нестандартные решения.

Литература

1. Хуторской, А. В. Развитие одаренности у школьников. Методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М. : «Просвещение», 2006. – 160 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аблеева Л. Р. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ...	3
Агафонова А. С. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И РИСКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	4
Алексеева А. Л. ВОСПИТАНИЕ ДРУЖЕЛЮБИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	5
Баднина Ф. А. РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	6
Баева П. А. ПРЕДМЕТНЫЕ КАРТИНКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....	7
Баженова Е. Р. МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	8
Базылбекова А. А. ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ.....	9
Бакаева Д. С. СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	10
Балынская И. А. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ В ХОДЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ.....	11
Бурцева В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	12
Василенко М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	12
Василишина О. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	13
Вахрушева В. П. ИЗУЧЕНИЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНУЮ КУХНЮ УДМУРТОВ.....	14
Вдовина Е. С. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	15
Ведерникова Е. А. РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	16
Вишнякова А. С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	17
Владыкина А. Э. ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОГО ТРУДА.....	18
Гавшина К. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	19
Герасимова Е. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	21
Главатских А. А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	22
Говорун Н. В. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВЕРТЫВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛОВ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.....	23
Гоглева А. В. ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	24
Годжаева А. С. НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	25
Горбачева М. В. КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	26
Гренко Д. С. ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОПИСИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	27
Гречко Д. С. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	28

Гузова В. Н., Первова М. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ...	28
Демидбаева Д. А. О СОДЕРЖАНИИ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	29
Демидова Е. А. ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	30
Денисман Е. С. ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	31
Джалилова К. С. ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	32
Дмитриева Л. И. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	33
Домашова О. О. ВЛИЯНИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГОСЯ ВООБРАЖЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	34
Ельцова О. Б. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	35
Емельянова А. Ю. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДНЫХ СООБЩЕСТВ В КУРСЕ НАЧАЛЬНОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ.	36
Есмейкина М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ.	37
Медведева С. С. «ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРИК» КАК СПОСОБ ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ.	38
Мерзлякова О. А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	39
Милоткина Т. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.	40
Михайлова Д. В. РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ.	42
Пинигина Е.Э. РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.	42
Пищенко Ю. С. КРЕАТИВНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.	43
Помосова Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	44
Пономарева М. Н. ПОЧЕМУ ДЕТИ ЗАДАЮТ ВОПРОСЫ?.	45
Попова М. А. ТРУДНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ФОНЕТИКИ.	46
Попугаева А. И. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЖИВОТНЫМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР».	47
Порсева А. И. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР».	48
Потапова А. С. ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	49
Применко И. Г. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИВЫЧКИ К УМСТВЕННОМУ ТРУДУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.	50
Прокопович Е. Н. СУБЪЕКТЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ.	51
Скуба О. Г. ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВА СОПЕРЕЖИВАНИЯ К ПРИРОДЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	52
Слепнева А. С. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ТРЕБОВАНИЕ ФГОС.	53
Степанова О. Н. РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ.	54
Стромило Ю. Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У ВОСПИТАТЕЛЕЙ.	55

Сунко Т. А. СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С БРОСОВЫМ МАТЕРИАЛОМ.....	56
Сухова Е. С. ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	58
Тесля А. Ю. ЛИРИЧЕСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	59
Тищенко Н. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	60
Тлеумагамбетова М. М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	61
Умерова Н. Н. АНАЛИЗ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	61
Ушкина В. И. НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	62
Филипова Е. В. О МЕТОДАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	64
Харина О. В. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ УДМУРТСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЗАГАДОК В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ.....	64
Хасанова М. С. СЕМЬЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: СОБЛЮДАЕМ ПРАВА ДЕТЕЙ.....	65
Храмов А. А. ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	66
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
Антипенко Ю. С. ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	67
Бакланенко А. В., Земсков В. В. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ ЭНЕРГОПОТРЕБЛЕНИЯ В БЫТУ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ.....	68
Барабанова М. А. ДОНАУЧНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА.....	69
Белый Д. И. РАЗРАБОТКА ПИТАТЕЛЯ ДЛЯ ПОДАЧИ МЕТАЛЛООРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ В ПЛАЗМУ ДУГОВОГО РАЗРЯДА.....	70
Богатко И. С. СОВРЕМЕННЫЙ СТРОИТЕЛЬНЫЙ РЫНОК ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ.....	71
Буйневич У. Н. ВИДЫ РЕКЛАМНЫХ АГЕНТСТВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.....	71
Драбович М. М., Некрасова Г. Н. ЖАРОСТОЙКИЕ МАТЕРИАЛЫ НА ФОСФАТНЫХ СВЯЗУЮЩИХ.....	72
Петух Е. В. ВНЕДРЕНИЕ 3D ПРИНТЕРА В СТРОИТЕЛЬНУЮ ОТРАСЛЬ.....	73
Зуевич А. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНЫХ СЕТЕЙ.....	74
Калесник-Колос М. С. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ.....	74
Камеш Д. В. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	75
Коральков А. Д., Шарай В. С. ДИФРАКЦИЯ БЕССЕЛЕВЫХ СВЕТОВЫХ ПУЧКОВ НА УЛЬТРАЗВУКОВЫХ ВОЛНАХ ЛЭМБА В ГИРОТРОПНЫХ КУБИЧЕСКИХ КРИСТАЛЛАХ.....	76
Лапатин А. О. СОВРЕМЕННЫЕ ПОЛИМЕРПЕСЧАНЫЕ КОМПОЗИЦИИ НА ОСНОВЕ ВТОРИЧНЫХ ТЕРМОПЛАСТОВ.....	76
Левковец Ю. В. ФОТОСТУДИЯ КАК ВАРИАНТ СОЗДАНИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.....	78
Лупина А. Ю. KEYC-ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА.....	78
Новиков А. А. KEYC-МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.....	80
Русин Н. А., Петух Е. В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ ВИДОВ БЕТОНА (ГИБКИЙ БЕТОН).....	81
Потапенко Ю. С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА.....	82
Рубаник Н. Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ ПРИ СВАРКЕ ТОНКОЛИСТОВОГО МЕТАЛЛА.....	83

Рубчевская М. И. АНАЛИЗ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»	84
Гетманенко В. А., Селиванова Т. С. ЗАНЯТОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ И БЕЗРАБОТИЦА	84
Синицкая В. В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ	85
Тозик Н. Н., Зуевич А. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА	87
Ярмалкович А. О., Шило С. А. РАЗРАБОТКА МОДИФИЦИРУЮЩЕЙ ДОБАВКИ НА ОСНОВЕ ФЕНОЛЬНО-СИЛИКАТНЫХ СВЯЗУЮЩИХ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ЖЕЛЕЗОБЕТОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ	87

**СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ЯЗЫК, РЕЧЬ, ТЕКСТ.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Аскерова Д. С. ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА НЕЖНОСТЬ В ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА	88
Астапович А. М. ДИАЛЕКТИЗМЫ И ПРОСТОРЕЧИЯ В ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА «ПОСТОЯЛЫЙ ДВОР»	89
Бабенкова М. ИГРОВЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	90
Баграшова М. М. БИЛИНГВИЗМ – КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ	91
Битерева Л. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА	92
Бузмаков С. Б. ИНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОР КАК ФЕНОМЕН МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	93
Бузмакова С. Г. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ А. И. КУПРИНА «ПОЕДИНОК»	94
Гуляева В. С. НЕКОТОРЫЕ ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОВОРА ЖИТЕЛЕЙ ДЕРЕВНИ НОВОЕЛОВО ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	95
Гулянова Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	96
Дзенісовіч Г. М. БЕЛАРУСЬ ХVIII СТАГОДДЗЯ Ё ПРОЗЕ Л. РУБЛЕЎСКАЙ	97
Дмитроченкова И. И. ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ	98
Жураўлева Л. А., Губко К. А. ТРАГІЧНАЯ ГІСТОРЫЯ МАЛОЙ РАДЗІМЫ Ё ПАЭМЕ АЛЕСЯ ЯГАДНІЦКАГА «ЖОРНЫ ЛУХТЫ»	99
Зорина Е. Д. УЧЕТ ДИАЛЕКТНЫХ ЯВЛЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА	101
Зубкова Т. В. ПРИЕМ «ВЕРНЫЕ / НЕВЕРНЫЕ УТВЕРЖДЕНИЯ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-ом КЛАССЕ	101
Ибрагимова Ш. Н. НАРОДНЫЕ ЛЕГЕНДЫ И ТУРКМЕНСКИЙ КОВЕР	103
Капора В. В. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЬ»	104
Карева Н. С. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ, В ЦИКЛЕ В.А. КАВЕРИНА «ГОРОДОК НЕМУХИН»	104
Катрюк К. А. СОВРЕМЕННЫЕ СМИ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (на материале современных русскоязычных газет)	106
Козлов А. И., Козлова О. А. ОБ ОПТИМАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	106
Койдан Т. П. ПАРАЎНАННЕ ЯК МОЎНА-ВЫЯЎЛЕНЧЫ СРОДАК У ТЭКСТАХ ФАЛЬКЛОРНА-РАМАНТЫЧНЫХ ПАЭМ ЯНКІ КУПАЛЫ	108
Койдан Т. П. АСАБЛІВАСЦІ РЭПРЭЗЕНТАЦЫІ НАЦЫЯНАЛЬНАГА Ё ПРЫГОДНІЦКІХ АПОВЕСЦЯХ А. ФЕДАРЭНКІ	109
Костицына Н. А. К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОМ ЗНАЧЕНИИ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ	110
Куницкая Т. В. ВОБРАЗ МАЛОЙ РАДЗІМЫ Ё МАСТАЦКАЙ КАРЦІНЕ СВЕТУ Г. МАРЧУКА	111
Лебедевич Е. С. ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ И ФИЛОСОФИЯ ДЕМОНИЗМА В ПОЭМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН»	111

Максименко А. В. КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ЛИРИКЕ А. А. АХМАТОВОЙ.....	112
Маслобойникова Н. А., Божик Е. В. ЭТАП САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С САМОПРОВЕРКОЙ ПО ЭТАЛОНУ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	113
Митрахович А. А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	114
Мойсеенок Т. П. ПРОБЛЕМА ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	115
Отчык В. А. ФУНКЦЫЯ НАВАННЕ КАЛАРАТЫВА “ЧОРНЫ” Ё РАМАНЕ “ВЯШЧУН ГЕДЗІМІНА” ВОЛЬГІ ПАТАВАЙ.....	116
Охлопкова Е. А. ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: УРОВЕНЬ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Б. ВАСИЛЬЕВА «В СПИСКАХ НЕ ЗНАЧИЛСЯ»).....	116
Печенева В. С. ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОПОР.....	117
Пінчук Л. А. СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫЯ І ФУНКЦЫЯНАЛЬНЫЯ АДМЕТНАСЦІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У ТВОРАХ ЯДВІГІНА Ш.	119
Разживина С. Б. ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВТОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	120
Рафальская В. Г. КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА.....	121
Скориков В. С. ЯВЛЕНИЯ И ПРИЕМЫ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. С. ТУРГЕНЕВА.....	122
Смірнова В. Д. АПЕЛЯТЫЎ РУДНЯ І ВЫТВОРНЫЯ АД ЯГО НАЗВЫ-АЙКОНІМЫ Ё КАЛІНКАВІЦКІМ РАЕНЕ.....	123
Степанова А. А. КОНСТРУКТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ «ЛЕГЕНДЫ О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ» В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ».....	123
Суханова Е. В. БИЛИНГВИЗМ. ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ.....	124
Сысоева Д. А. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА “ПО СТРАНИЦАМ ИСТОРИИ: А. С. ПУШКИН ПРОТИВ В. СКОТТА” КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	125
Тихонова Л. Н. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫЧЕСКИХ ИМЕН НА УРОКАХ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	126
Цалко М. А. МЕТАНІМІЧНЫЯ ПЕРАНОСЫ Ё ПАЭЗІІ АЛЯКСЕЯ ПЫСІНА.....	127
Шаболда А. В. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА.....	128
Шатунова А. В. О ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ ГЛАЗОВСКОЙ АМЕРИКАНКИ РАШИДЫ КАСИМОВОЙ.....	129
Шеманихина И. А. РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОГО МОМЕНТА КАК ЭТАПА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА.....	131
Шилыева С. Н. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА ПО МОТИВАМ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ» КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ.....	132
Ягмурова У. Ю. ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ТРАВЕСТИЙНЫХ ТЕКСТОВ.....	133

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ.
ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Артемчук К. А. АЛЕКСАНДР УШАКОВ О ЗНАЧЕНИИ АТАТЮРКА В ИСТОРИИ ТУРЦИИ.....	134
Бабак С. А., Богатырев Р. А. БИБЛИОТЕЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГЕРМАНСКОЙ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ СИСТЕМЕ НА ВРЕМЕННО ОККУПИРОВАННЫХ ТЕРРИТОРИЯХ СССР В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ.....	134
Брель Т. М. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	135
Васькевич М. С. КОНТРЕФОРМАЦИЯ В ВКЛ.....	136
Вахрушева О. В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КЫЙЛУДСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ УВИНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В 1980-е гг.....	137
Везарко В. А. ЧЕРТА ЕВРЕЙСКОЙ ОСЕДЛОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОРОДОВ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.	139

Волис А. Ю. РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ ИМЕНИ В. И. ДУНИНА-МАРЦИНКЕВИЧА В БОБРУЙСКЕ.....	139
Волкова М. А. АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПРАВОВЕДОВ.....	140
Ворончихина С. В. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ ИСТОРИИ ГОРОДА ГЛАЗОВА В 1990-е гг.....	141
Гайшун А. С. ОСНОВЫ ИДЕОЛОГИИ ОКТАВИАНА АВГУСТА.....	142
Гаркуша А. В. ГИЛЬГАМЕШ.....	143
Гиленок Д. А. АТРИБУТЫ БЕЛОРУССКОГО КАЛЕНДАРНОГО ПРАЗДНИКА ИВАНА КУПАЛЫ.....	144
Глазырина О. М. РЕФОРМА ШКОЛЬНЫХ ВЫПУСКНЫХ ЭКЗАМЕНОВ В ВИДЕ ЕГЭ: ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ.....	145
Домостой А. А. ПРОБЛЕМЫ ИСКАЖЕНИЯ ФАКТОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ.....	146
Друзенюк О. В. УСЛОВИЯ РАБОТЫ УПОЛНОМОЧЕННОГО СОВЕТА ПО ДЕЛАМ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТОВ НА ГОМЕЛЬЩИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1940-х г.	148
Дьяконова А. С. ЖЕНЩИНА В ПОЛИЦИИ: МОТИВЫ И УСЛОВИЯ СЛУЖБЫ (обобщение личного опыта сотрудников полиции села Красногорское Удмуртской Республики).....	149
Емашева А. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ г. МОЖГИ.....	150
Захарова А. Д. РИМ И БРИТАНИЯ: ЗАВОЕВАНИЕ ОСТРОВА.....	151
Зямбаева А. С. ИСТОРИЯ ДЕРЕВНИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА КАК ИСТОРИЯ СЕМЬИ.....	151
Ибрагимова А. Б. ГОРОДА ПАРФИИ НА ТЕРРИТОРИИ ТУРКМЕНИСТАНА: ИСТОРИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ.....	152
Иванов И. И. ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛ г. ГЛАЗОВА В 1950 – 1970-е и 2000-е гг.	154
Касимова А. В. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УАССР В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД).....	155
Качин И. О. ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС «ИСТОРИЯ ЦЕРКВЕЙ ГОРОДА ГЛАЗОВА» В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	156
Князев А. В. ВОЕННАЯ РЕФОРМА ГАЯ МАРИЯ.....	156
Корепанов М. А. ПРИКАСПИЙСКО-КАВКАЗСКИЙ РЕГИОН КАК ОЧАГ МИРОВОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ.....	157
Котляров Ю. П. ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ И ИХ ХАРАКТЕР МЕЖДУ ТЕВТОНСКИМ ОРДЕНОМ И БАЛТСКИМИ ПЛЕМЕНАМИ В XIII в.	158
Кукса В. В. ЧТЕНИЕ КАК ФОРМА ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ БЕЛАРУСИ В 1960-е – 1970-е гг. (ПО МАТЕРИАЛАМ ВОСПОМИНАНИЙ).....	159
Кутлыбаев К. В. ИДЕАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК В ЭТИКО-ФИЛОСОФСКОМ СОЧИНЕНИИ ЛОРЕНЦО ВАЛЛЫ «ОБ ИСТИННОМ И ЛОЖНОМ БЛАГЕ».....	160
Куранова Н. А., Ложкина А. И. СОЗДАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ КРАЕВЕДЕНИЯ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ... ..	161
Лабазанов Д. У. СЕМЕЙНЫЙ БЫТ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА В XIX в.	162
Лавникович К. А. ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРЕМИИ КАК СОБЫТИЯ В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ ГОРОДА МИНСКА.....	163
Лахмакова М. И. ВКЛАД АЛЕКСАНДРА АНТОНИЯ САПЕГИ В РАЗВИТИЕ ПУТЕШЕСТВИЙ НА БЕЛАРУСИ.....	164
Луц Э. А. УСАДЕБНО-ПАРКОВЫЙ КОМПЛЕКС ДОРИА-ДЕРНАЛОВИЧЕЙ В г.п. КОРМА ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ.....	165
Меньшенина И. П. КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЖИЗНИ ПЕРВОСТРОИТЕЛЕЙ ВОТКИНСКОЙ ГЭС.....	166
Митюкова А. Ф. ШКОЛЬНЫЙ КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ЭКСПОЗИЦИИ «КУЛЬТУРА ТАТАРСКОГО НАРОДА».....	167
Молдунов В. П. РЕСТАВРАЦИЯ ЯЗЫЧЕСТВА ПРИ ЮЛИАНЕ ОТСТУПНИКЕ.....	168
Мустафаева Э. Н. БЫТ И ТРАДИЦИИ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ.....	169

Ненадовец И. Н. АУТСБУРСКИЙ РЕЛИГИОЗНЫЙ МИР	170
Новикова Ю. А. ПОЛОЖЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ В V в. до н.э. ПО ДАННЫМ ТРАГЕДИЙ ЕВРИПИДА	171
Ожегов П. А. БЫТ ЖИТЕЛЕЙ Д. АБАШЕВО ЮКАМЕНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ АССР В 1950–1960-е ГОДЫ	172
Пашовкина К. П. ОБРАЗ ИИСУСА ХРИСТА В СКУЛЬПТУРЕ БЕЛАРУСИ XIV– XVIII вв.	173
Примачева Ю. М. ВКЛАД ЖЕНЩИН-ВЛАДЕЛИЦ СЛУЦКА В РАЗВИТИЕ ГОРОДА XVI–XVIII вв.	174
Прыходзька В. В., Белавус Д. А. КАРОТКІ НАРЫС РАЗВІЦЦЯ АДУКАЦЫІ НА СТАРАЖЫТНАЙ РУСІ Ў ДАМАНГОЛЬСКІ ПЕРЫЯД	175
Прыбыш М. В. ПАЛПТЫЧНЫЯ РЭПРЭСІІ НА ТЭРЫТОРЫІ БЕЛАРУСІ Ў 1918–1953 гг. і IX АГУЛЬНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА	177
Радовская А. А. РОМАНОВ Е. Р. – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ РАДИМИЧСКИХ ДРЕВНОСТЕЙ. МЕТОДИКА АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	179
Скидан М. А. ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКСПОЗИЦИИ МУЗЕЕВ БЕЛАРУСИ	180
Смирнова Я. В. К ВОПРОСУ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	181
Старовойт В. В. ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КНЯЖНЫ ВЕРХУСЛАВЫ	182
Сунцов Д. И. НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ ДРЕВНЕГО ГРЕКА В «СРАВНИТЕЛЬНЫХ ЖИЗНЕОПИСАНИЯХ» ПЛУТАРХА	183
Тебенькова К. А. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	184
Токарева М. В. РЕЛИГИОЗНАЯ ТЕМАТИКА В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИЦЫ И.М. КОТОВОЙ	185
Трефилов А. С. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ ПРАВА: ЗАДАЧИ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ	186
Фролов И. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА В ИСТОРИИ	187
Хаданович Д. А. КОПИРОВАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ В КРАЕВЕДЧЕСКИХ МУЗЕЯХ ГОМЕЛЬЩИНЫ	188
Цуца А. С. ПРЕДПОСЫЛКИ ЛИКВИДАЦИИ ЗАПОРОЖСКОЙ СЕЧИ	189
Чекан Н. И. ТРАДИЦИОННЫЙ БЕЛОРУССКИЙ ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ В ТРУДАХ ЭТНОГРАФОВ XIX – начале XX вв.	190
Шаўковіч А. С. ДА ПЫТАННЯ АБ АРХЕАЛАГІЧНЫМ ВЫВУЧЭННІ ПМНІКАЎ ПАСЯЛЕНЧАГА ТЫПУ ЭПОХІ СЯРЭДНЯВЕЧЧА НА ТЭРЫТОРЫІ ПРАВАБЯРЭЖЖА БЕЛАРУСКАГА ПАНЯМОННЯ Ў ДАРЭВАЛЮЦЫЙНЫ ЧАС	191
Шпакова А. Е. УЧАСТИЕ БЕЛОРУСОВ НА 57-Й БИЕННАЛЕ В ВЕНЕЦИИ С АРТ-ПРОЕКТОМ «СТОЛ»	192
Шпет М. М. ДИНАСТИЧЕСКАЯ БОРЬБА В БЕЙЛИКЕ КАРАСИ В 1340-е гг. И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ	193

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ.
СОВРЕМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Атаджанов А. Б. THE IMPACT OF WORD MAPPING ON STUDENTS' VOCABULARY ACHIEVEMENT	195
Атаева М. Дж. EXPANDING MASTER'S DEGREE STUDENTS' ESP VOCABULARY	196
Бука Е. О. ПРАГМАТИКА ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК	197
Васюта М. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА „THE PAINTED VEIL” И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ	198
Гринева О. Н. АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ НАЗВАНИЯ В ГОРОДСКОЙ РЕКЛАМЕ	199
Дуброва А. А. ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ И ОТДЫХА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАФЕ-БАРОВ ЛОНДОНА)	200
Дубровская В. В. АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В АНГЛИЙСКИХ УРБАНОНИМАХ	201
Жизневская Е. Э. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	201

Земляник Д. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТРОПОВ В ПОВЕСТИ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА «ТРОЕ В ЛОДКЕ НЕ СЧИТАЯ СОБАКИ»	202
Ковалев М. Ю. АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В НАИМЕНОВАНИЯХ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ	203
Колос Э. И. НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРБАНОНИМОВ С КОМПОНЕНТОМ ROAD (на материале урбанонимов г. Блэкпул, Великобритания)	204
Линевич А. В. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ПОЛИСЕМИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»)	205
Мицкевич Д. Е., Сивченко Д. В. THE USE OF ROLE PLAYING METHODS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING	206
Пархамович А. Н. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НАЗВАНИЯ РОМАНА С. МОЭМА «THE PAINTED VEIL»	206
Пархоменко Е. С. О ТОНКОСТЯХ ПЕРЕВОДА ЗАГЛАВИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. ГЕНРИ)	207
Пилипончик И. В. ВНУТРЕННИЙ ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (на материале фразеологизмов)	208
Поклонский И. А. ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО СЛЕНГА В ОКСФОРДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	209
Приходько А. Д. СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОПОНИМОВ ЮГО-ЗАПАДНОЙ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ АНГЛИИ	209
Прохацкая К. С. АББРЕВИАЦИЯ В АНГЛИЙСКОЙ НЕФОРМАЛЬНОЙ ПЕРЕПИСКЕ	210
Решетникова К. О. АТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ САЙТОВ	211
Ровкач Е. И. НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЕБ-СТРАНИЦ АНГЛИЙСКИХ МАГАЗИНОВ	212
Рудницкая Д. В. АССОЦИАТИВНЫЕ ПРОСТРАНСТВА LIGHT / DARKNESS И ИХ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА СТЕФАНИ МАЙЕР «СУМЕРКИ»)	212
Светогорова А. Г. СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ КОМПОЗИТОВ (на материале художественной литературы)	213
Сивченко Д. В. ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ В АНГЛИЙСКОЙ ПЕЧАТИ: TABLOIDS VS BROADSHEETS	215
Таранова К. С. НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЪЕКТОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ (на примере эргонимов г. Мозырь, Беларусь)	216
Фирсова Е. М. АНТИТЕЗА «САМОПОЖЕРТВОВАНИЕ – ЖИЗНЕПРОЖИГАНИЕ» В СКАЗКЕ О. УАЙЛЬДА “THENIGHTINGALEANDTHEROSE”	216
Чикунова А. С. НЕЗАМЫСЛОВАТЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	217
Устинов Е. В. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ	218
Устинов Е. В., Лахманкова А. Ю. ИНВЕРСИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	219
Мазиков Н. И. РЕАЛИИ ЖАРГОНА ЛЮБИТЕЛЕЙ АНИМЕ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОНТУРЫ НАУЧНОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ	219
Яковцова Е. Ю. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИНФИНИТИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	221

**АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ:
ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА**

Башкирова А. А. ПОРТФОЛИО ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	221
Большакова Т. А., Шур К. В. СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ В КАЧЕСТВЕ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА	222
Борисенко О. О., Шур К. В. СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ НЕМЕЦКИХ СЛОЖНОПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ	224
Вахрушева Е. О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	224
Гришанова А. С. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	225

Данилович Н. Г. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА.....	226
Давлеткужина Ю. Х. ПРОДУКТИВНЫЕ СУФФИКСЫ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	227
Зіюк А. Р. ТАΠΑНІМЯ ГОРАДА NEUSTADT AN DER WEINSTRASSE I ПРЫЛЯГАЮЧАЙ ДА ЯГО ТЭРЬТОРЫ.....	229
Змушко К. О. О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ ПСЕВДОПРИЧАСТИЙ.....	229
Ирхина М. В. ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ КАК КЛЮЧ К ИЗУЧЕНИЮ ТРАНСФЕРЕНЦИИ.....	230
Исхакова Л. Р. ОСНОВНЫЕ СЛОВОПРОИЗВОДНЫЕ СУФФИКСЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	231
Климчук Д. С. ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ГАЛЛИЦИЗМОВ В ЛИНГВИСТИКЕ.....	232
Князева Н. С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	233
Кольцова Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС.....	233
Костокова Н. А. ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	234
Кравчук М. И. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	235
Мицкевич А. В. ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ.....	236
Москаленко О. А. РОЛЬ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	237
Олейник П. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	238
Липницкая С. А. ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА.....	239
Липницкая С. А., Богдан М. Ю. ОТРАЖЕНИЕ ЖЕНСКОЙ ВНЕШНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ.....	240
Ремнев В. А. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....	241
Рогозина К. А. ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	242
Румянцева Д. С. ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИМ ТЕКСТАМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	243
Русалева А. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	244
Рябцева М. Д. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОНИМОВ-ЭТНОНИМОВ ФРИЦ ИВАН В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛАХ РОССИЙСКОЙ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДРАМЫ «Т-34»).....	245
Саргисян Д. Е. АРТИКЛЬ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЕГО УСВОЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	246
Соколова А. С., Борисенко О. О. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	247
Сырман К. А. ЗНАЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА.....	247
Язубец Н. М. СИНОНИМЫ И ИХ РОЛЬ НА ЭТАПАХ ВВЕДЕНИЯ, АВТОМАТИЗАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ.....	249

**ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Арико В. А., Казаченко Д. А. О ПРИМЕНЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ПРОЦЕССОВ.....	249
Бенько О. Н., Феськов М. И. СОЗДАНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОМАГНИТНОГО УСКОРИТЕЛЯ МАСС «ПУШКА ГАУССА».....	251
Бильдого В. В. О РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В 10 КЛАССЕ.....	252
Боброва Н. И. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»..	253

Бруквская А. В. АСТРОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	254
Вознюк А. А. РЕЛАКСАЦИЯ	255
Галко О. С. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	256
Голуб А. О. ЭКОНОМИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	257
Демьянчук В. А., Жуковец В. В. ПОСТРОЕНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЛЯ ОДНОГО КЛАССА РЕШЕНИЙ ВОЛНОВОГО УРАВНЕНИЯ	258
Дубодел А. М. РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	260
Жук М. С. МЕТОД КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ ПРИ РЕШЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	261
Жуков В. В., Заводник В. А. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ	262
Журавская А. В. ПОЛИНОМЫ И ПОЛИНОМИАЛЬНЫЕ АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ	263
Ивашкевич А. В. РАЗРАБОТКА ПРИЛОЖЕНИЙ С ГРАФИЧЕСКИМ ИНТЕРФЕЙСОМ С СРЕДЕ GUIDE MATLAB	264
Ковалева С. А. КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПОРНЫХ ЗАДАЧ	264
Ковальчук Е. В. РЕШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ ГРАФОВ	265
Коновод Е. Л., Ивашкевич А. В. РЕШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ	267
Купрацевич С. Н., Буряк А. М. ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ПРИ ЭЛЕКТРОННО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕФОРМАЦИИ	267
Ларкина А. А. АЛГЕБРА КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ГЕОМЕТРИИ	268
Маскальчук А. П. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ВЫЧИСЛЕНИЕ	269
Милош Р. Ф. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ОТ ТРЕНИЯ КАЧЕНИЯ КОЛЕС ПО РЕЛЬСАМ	270
Митрахович А. А. СЕТЕВЫЕ СЕРВИСЫ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	271
Прищеп Д. В. ПРИМЕНЕНИЕ НЕСТАНДАРНЫХ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ	272
Прокопенков Д. С. ПРОГРАММА ПОСТРОЕНИЯ РЕОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕПЕЙ	272
Северин М. П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДЫ PDE TOOLBOX ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ	273
Сергиенко Е. В. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОЛОГРАММЫ ДВУХ СФЕРИЧЕСКИХ ВОЛН В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ПАКЕТЕ MATLAB	274
Смирнова Л. А. ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОГО СОДЕРЖАНИЯ	275
Старовойтова Т. В. QR-КОД КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ЗАДАНИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ	276
Цывис К. В. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО РЕСУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»	277
Цывис Д. В. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ	278
Чеганев Е. В. СОЦИАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА: КУРС ПО ВЫБОРУ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ	278
Шукурьяллаев Б. Ш. ПРОЕКТЫ ПО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ	279
Шокурова Е. В. РАССУЖДЕНИЯ ПО АНАЛОГИИ КАК ПРИЕМ ПОСТРОЕНИЯ ЗАДАЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ	279
Шумак Я. В. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ	281

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

Бибко Т. А. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ.....	282
Денисенко Е. С., Лещинская А. Е. СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА ПРИ РЕЙТИНГОВОМ ПОДХОДЕ.....	283
Дробыш А. И., Баранова Я. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	283
Клименко А. Ф., Козляковская А. С. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ.....	284
Козак Н. С., Цыза А. А. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	285
Михалко Е. Н., Ранчинская Ю. С. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КОМПОЗИЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	286
Похыла Т.Р., Старостенко Д. В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ И ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	287
Ревут Н. С. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ.....	288
Стасилович Е.И., Казаков А. А. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕСУРСОБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	289
Тушинская Д. В., Терешенко А. А. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА.....	290
Ушак А. Н. СТРУКТУРА ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТОЛЯРОВ.....	291
Черевичная Е. Н. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	292
Шешолко Е. Ю. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОБРАБОТКА МЕТАЛЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ ТРУДУ.....	293
Шутова Н. А. ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	294
Якуш В. О. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ.	295
Якуш В. О. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ.....	296

Научное издание

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXVI Международной
студенческой научно-практической конференции

FROM IDEA TO INNOVATION

PROCEEDINGS OF XXVI INTERNATIONAL
ANNIVERSARY RESEARCH TO PRACTICE STUDENT CONFERENCE

Мозырь, 25 апреля 2019 г.

В двух частях

Часть 2

Корректоры: *С. И. Журавлёва, В. В. Кузьмич*
Оригинал-макет *Л. И. Федула*

Подписано в печать .06.2019. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 18,48. Уч.-изд. л. 34,13.
Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29