

***АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(TOPICAL ISSUES AND
PROSPECTS OF DEVELOPMENT
OF SCIENCE AND EDUCATION)***

***Материалы Международной
научно-практической конференции
26 ноября 2024 года
(г. Минск, Беларусь)***

© Выдавецтва «Навуковы свет»,
© НИЦ «Мир Науки»
2024



Выдавецтва **«Навуковы свет»**

Материалы Международной (заочной)
научно-практической конференции
под общей редакцией **А.И. Вострещова**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(TOPICAL ISSUES AND PROSPECTS OF
DEVELOPMENT OF SCIENCE AND
EDUCATION)**

научное (непериодическое) электронное издание

Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования [Электронный ресурс] / Выдавецтва «Навуковы свет», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (1,54 Мб.). – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2024. – 1 оптический компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: PC с процессором не ниже 233 МГц., Microsoft Windows Server 2003/XP/Vista/7/8, не менее 128 МБ оперативной памяти; Adobe Acrobat Reader 10.1 или выше; дисковод CD-ROM 8x или выше; клавиатура, мышь. – Загл. с тит. экрана. – Электрон. текст подготовлен НИЦ «Мир науки».

© Выдавецтва «Навуковы свет», 2024

© Научно-издательский центр «Мир науки», 2024

СВЕДЕНИЯ ОБ ИЗДАНИИ

Классификационные индексы:

УДК 001

ББК 72

А43

Составители: Научно-издательский центр «Мир науки»

А.И. Вострецов – гл. ред., отв. за выпуск

Аннотация: В сборнике представлены материалы Международной (заочной) научно-практической конференции «Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования», где нашли свое отражение доклады студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников вузов Российской Федерации и Казахстана по техническим, педагогическим и другим наукам. Материалы сборника представляют интерес для всех интересующихся указанной проблематикой и могут быть использованы при выполнении научных работ и преподавании соответствующих дисциплин.

Сведения об издании по природе основной информации: текстовое электронное издание.

Системные требования: PC с процессором не ниже 233 МГц., Microsoft Windows Server 2003/XP/Vista/7/8, не менее 128 МБ оперативной памяти; Adobe Acrobat Reader 10.1 или выше; дисковод CD-ROM 8x или выше; клавиатура, мышь.

© Выдавецтва «Навуковы свет», 2024

© Научно-издательский центр «Мир науки», 2024

ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ

НАДВЫПУСКНЫЕ ДАННЫЕ:

Сведения о программном обеспечении, которое использовано при создании электронного издания: Adobe Acrobat Reader 10.1, Microsoft Office 2010.

Сведения о технической подготовке материалов для электронного издания: материалы электронного издания были предварительно вычитаны филологами и обработаны программными средствами Adobe Acrobat Reader 10.1 и Microsoft Office 2010.

Сведения о лицах, осуществлявших техническую обработку и подготовку: А.И. Вострецов.

ВЫПУСКНЫЕ ДАННЫЕ:

Дата подписания к использованию: 28 ноября 2024 года.

Объем издания: 1,54 Мб.

Комплектация издания: 1 пластиковая коробка, 1 оптический компакт диск.

Наименование и контактные данные юридического лица, осуществившего запись на материальный носитель: Научно-издательский центр «Мир науки»

Адрес: Республика Башкортостан, г. Нефтекамск, улица Дорожная 15

Телефон: 8-937-333-86-86

СОДЕРЖАНИЕ

ХИМИЧЕСКИЕ НАУКИ

- О.С. Львова** История создания и развития периодической системы элементов Д.И. Менделеева 7

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- С.А. Торопова** Изучение значения отдельных элементов питания для роста микроорганизмов (на примере гриба *Aspergillus niger*) 13

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

- А.Е. Бегимханова, В.И. Наумова** Психофизиологические особенности восприятия цветосветовой среды в реконструкции исторических зданий 17

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- А.С. Жолбарыс** Жазушының көркемдік әлемін бейнелеуде эйдос-конспектінің орны (Төлен Әбдіковтің «Қонақтар» шығармасы негізінде) 25
- И.П. Коунтесс Д'са** Benefits of retelling for developing language skills of speech therapist students 31
- Д.М. Қусаинова** Көркем мәтінге әдеби-шығармашылық интерпретация жасауда эйдос-конспектінің рөлі (М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі негізінде) 33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- М.Б. Нестерова, Е.Н. Иванова** Трудовое воспитание дошкольников в детском саду 41
- А.В. Папикян** Креализованный текст как средство формирования иноязычных лексических навыков 46

В.С. Соломина Роль адаптивной физической культуры в реабилитации и социализации студентов юридического института

53

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.А. Муратова, В.С. Чернецова, О.Н. Маркова
Особенности диагностики и коррекции пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития

57

ХИМИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.С. Львова,
студентка 1 курса
напр. «Лечебное дело»,
науч. рук.: **Н.Г. Голубева,**
к.б.н., доц.,
ОГУ им. И.С. Тургенева,
г. Орёл, Российская Федерация

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЭЛЕМЕНТОВ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА

Аннотация: статья представляет анализ процесса становления и развития периодической системы Менделеева, оказавшей значительное влияние на формирование основ химической науки. В работе освещаются попытки классификации химических элементов, а также выдающийся вклад Дмитрия Ивановича Менделеева, чьи предсказания относительно ранее неизвестных элементов нашли блестящее подтверждение в последующих научных открытиях.

Ключевые слова: периодическая система, Д.И. Менделеев, химические элементы, атомная структура, научная эволюция, периодический закон.

Создание периодической системы элементов стало вершиной многолетних исследований, направленных на систематизацию химических элементов в первой половине XIX века, период бурного роста химической науки. К тому времени было открыто 63 элемента, и учёные начали замечать закономерности в их свойствах. К примеру, такие элементы, как литий, натрий и калий, демонстрировали схожие химические свойства, что указывало на существование некой периодической закономерности.

Одним из первых значительных вкладов в систематизацию стал закон триад Иоганна Вольфганга Дёберейнера, предложенный в 1829 году. Он выявил, что атомная масса среднего элемента в триаде равна среднему

арифметическому масс двух других элементов группы [1].

Важной вехой стала работа Л. Гмелина, который в 1843 году опубликовал таблицу, где элементы были расположены по возрастающему порядку атомной массы и сгруппированы в триады, тетрады и пентады [2].

В 1860-х годах значительно углубилось понимание структуры химических элементов. В 1863 году **Александр Эмиль Бегье де Шанкуртуа** предложил инновационную модель, разместив элементы по спирали на цилиндрической поверхности, что позволило элементам со схожими свойствами располагаться на одной вертикальной линии, демонстрируя их периодичность[3].

В 1864 году Джон Ньюлендс представил идею, согласно которой каждый восьмой элемент, если расположить их по возрастанию атомной массы, повторяет свойства первого, как это происходит с восьмой нотой в музыкальной октаве. Это открытие, известное как «закон октав», стало существенным вкладом в развитие периодической системы элементов [4].

Идеи Дёберейнера, Шанкуртуа и Ньюлендса существенно продвинули развитие классификации элементов. Дёберейнер впервые показал связь между атомной массой и свойствами элементов. Шанкуртуа, опираясь на свою «земную спираль», предложил уникальное упорядочивание, но его метод не всегда объединял элементы с аналогичными свойствами. Ньюлендс связал атомные массы с химическими свойствами, введя порядковые номера и группируя элементы в октавы, несмотря на ограниченный подход.

Данные попытки заложили основу для дальнейших исследований. Выявленные связи между свойствами элементов оставались неполными, они подготовили почву для открытия Дмитрием Ивановичем Менделеевым периодического закона. В отличие от своих предшественников, Менделеев полностью сосредоточился на закономерностях изменения свойств, что позволило ему сформулировать закон, описывающий не только известные свойства, но и предсказывающий существование новых элементов, придав ему фундаментальную значимость для химической науки.

Дмитрий Иванович Менделеев разработал периодическую

систему элементов в процессе подготовки учебника «Основы химии». В феврале 1869 года, анализируя собранный массив данных, он установил закономерность между свойствами простых веществ и атомными массами элементов.

Менделеев располагал 63 известных на тот момент элемента на отдельных карточках, выстраивая их в вертикальных колонках по возрастанию атомной массы. Элементы с подобными характеристиками группировались в горизонтальные ряды, что помогало наглядно выявлять и исправлять классификационные ошибки.

В ходе работы он обнаружил погрешности в ранее определенных атомных массах некоторых элементов. Пересчитав их в соответствии с новой системой, он достиг более высокой точности и согласованности в таблице.

Учёный предложил оригинальное расположение элементов в девятнадцати горизонтальных рядах и шести вертикальных столбцах, которые впоследствии стали основой современных групп и периодов [5].

Таким образом, Д.И. Менделеев смог не только упорядочить известные элементы, но и предвидеть наличие ещё не открытых, что значительно повысило авторитет его периодической системы в академических кругах.

Тем не менее, несмотря на выдающиеся достижения, он столкнулся с трудностями признания своей системы. Научное сообщество первоначально отнеслось к его труду с недоверием, рассматривая классификацию элементов как теоретическую и граничащую с натурфилософией, не признавая предложенные причинно-следственные связи.

Дополнительно возникли трудности с публикацией работы. Поскольку многие европейские учёные не владели русским языком, Д.И. Менделееву пришлось сократить статью, и поручить её перевод на немецкий своему студенту, что позволило сделать его научные достижения более доступными для международного сообщества.

Признание к Менделееву пришло постепенно, когда открытия предсказанных им элементов – галлия в 1875 году, скандия в 1879 году и германия в 1886 году – неопровержимо подтвердили его гипотезы. Тем не менее, таблица не избежала

внутренних противоречий. Первый вариант не учитывал инертные газы, а открытие аргона вызвало необходимость переработки её структуры. После дебатов с учёными оказалось, что перемещение теллура и йода, напротив их атомной массы, также вызвало некоторые вопросы. Менделеев предложил пересмотреть атомную массу теллура, но последующие анализы подтвердили точность первоначальных измерений.

Открытие новых химических элементов стало решающим фактором для подтверждения периодической системы, разработанной Менделеевым. Важным событием стало выявление группы инертных газов Уильямом Рамзаем. Включение «нулевой» группы, расположенной между щелочными металлами и металлоидами, сделало периодическую систему более согласованной и гибкой, способной интегрировать новые научные данные. Такие достижения укрепили позицию Менделеева среди учёных, и он почтил память исследователей, нашедших предсказанные им элементы, украсив свой кабинет их портретами и называя их «укрепителями периодического закона».

С конца 1880-х годов периодический закон получил признание как одна из основополагающих теорий химии. Первоначальная структура таблицы подверглась значительным улучшениям, что способствовало её эволюции как важнейшего инструмента в химии. В период с 1900 по 1902 года модернизация таблицы осуществлялась усилиями, как самого Менделеева, так и других учёных, таких как Уильям Рамзай и Богуслав Браунер. Включение нулевой группы для инертных газов и решения для редкоземельных элементов серьёзно усовершенствовали её [6].

С открытием атомной структуры в начале XX века стало понятно, что периодичность свойств элементов определяется не атомной массой, как предполагалось ранее, а атомным номером, то есть зарядом ядра. Такое открытие позволило с точностью определить позиционирование элементов в таблице и связало их химические свойства с распределением электронов по оболочкам.

Развитие периодической таблицы существенно продвинулось благодаря выдающемуся вкладу Генри Мозли,

который в 1913 году ввёл концепцию порядкового номера элемента. Это позволило устранить прежние несоответствия и точно установить место каждого элемента в системе [7].

Дальнейшее совершенствование теоретической основы периодического закона произошло в 1920-х годах благодаря работам Нильса Бора. Его квантово-корпускулярная модель атомных оболочек предоставила необходимую теоретическую базу для углублённого понимания периодичности, открыв таблице новые физические горизонты.

В течение XX века периодическая таблица претерпела изменения, касающиеся её структуры и содержания. В 1969 году Гленн Сиборг предложил значительно расширенную версию, включившую не только лантаноиды и актиноиды как f-элементы, но и предсказанные g-элементы. Данная модификация, охватившая до 218 элементов, раскрыла новые границы химического познания и заложила основу для будущих открытий. В 1989 году Международное объединение теоретической и прикладной химии (ИЮПАК) утвердило длиннопериодную версию таблицы, обеспечив её адаптацию к современным научным вызовам.

Периодическая система Дмитрия Ивановича Менделеева является фундаментальной основой современной химии и смежных наук. Она трансформировала методы исследования химических элементов и оказалась мощным стимулом науки. Одним из выдающихся достижений системы было предсказание ещё не открытых элементов, с точностью определив их свойства и положение, что позднее нашло своё подтверждение.

Помимо этого, таблица значительно углубила наше понимание природы химических элементов и их соединений, связав химию и физику в процессе систематизации атомных типов, что сыграло огромную роль в развитии таких новых направлений физики, как атомная и ядерная физика.

Периодическая таблица остаётся неотъемлемой частью научного познания, предоставляя ключ к пониманию распределения элементов как на Земле и в космосе, так и в живых организмах. Она служит платформой для многочисленных исследований и практических приложений в современном научном мире. В образовательных учреждениях

таблица выступает непревзойдённым инструментом обучения химии, способствуя формированию аналитических навыков и умения работать с научной информацией.

В прикладной химии она находит широкое применение, информируя процессы в таких областях, как геохимия, космохимия и ядерная химия. Периодическая система активно содействует синтезу веществ с заданными свойствами, стимулируя создание новых материалов и предоставляя возможности для эффективного выбора катализирующих агентов.

Список использованных источников и литературы:

[1] Шлейкин А.Г., Бландов А.Н., Александров К.А. Роль Дмитрия Менделеева в разработке периодической системы химических элементов // Медицина и образование. – 2019. – №2. – С. 36-40.

[2] Сайдаева Т.А., Аларханова З.З. Периодическая таблица химических элементов и современность // Наука и молодежь. – 2019. – С. 147-152.

[3] Гурский А.Л., Гурский Л.И. Теоретическое построение периодической системы элементов на основе теории групп симметрии // Российский химический журнал. – 2022. – Т. 66. – №. 2. – С. 57-70.

[4] Евдокимов Ю.М. и др. О Менделееве и его Периодической системе. Продолжение // Лесной вестник. – 2021. – Т25. – №1. – С. 109-114.

[5] Баранова Л.А. Научная деятельность Дмитрия Ивановича Менделеева // АПК: инновационные технологии. – 2021. – №1. – С. 34-42.

[6] Шильцев В.Д., Шильцева Е.В. Дмитрий Иванович Менделеев (1834-1907) Периодическая таблица и не только // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – Т.7. – №2. – С. 222-248.

[7] Петросян А.Э. От великого до смешного (Как и почему ординарный результат увенчивается как выдающийся вклад в науку) // Вестник Омского университета. – 2021. – Т.26. – №4. – С. 16-30.

© О.С. Львова, Н.Г. Голубева, 2024

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

С.А. Торопова,
студент 3 курса
напр. «Биотехнология»,
науч. рук.: **Н.А. Иванова,**
к.с.-х.н., доц.,
ПГТУ,

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПИТАНИЯ ДЛЯ РОСТА МИКРООРГАНИЗМОВ (НА ПРИМЕРЕ ГРИБА *ASPERGILLUS NIGER*)

Аннотация: данная статья посвящена изучению значения отдельных элементов питания для роста микроорганизмов (на примере гриба *Aspergillus niger*), также была проведена сравнительная оценка роста гриба на экспериментальных средах.

Ключевые слова: *Aspergillus niger*, элементы питания, питательная среда.

Среди методов микробиологической диагностики особое место занимает культуральный (бактериологический), основой которого являются питательные среды. По настоящее время роль питательной среды в работе микробиологов остается определяющей. Питательной средой называют основу, содержащую различные соединения сложного и простого состава, обеспечивающие культивирование и рост микроорганизмов в лабораторных или промышленных условиях.

Объектом данной исследовательской работы был штамм *Aspergillus niger* – вид высших плесневых грибов из рода аспергилл (*Aspergillus*), вызывающий заболевания дыхательных путей у человека и животных, но при всем этом данный гриб необходим в промышленности. Его штаммы применяются для изготовления лимонной кислоты из сахаристых веществ (глюкозы) [1,2]. Также глюкозооксидаза из чёрного аспергилла

используется в тест-полосках на глюкозу крови, ферменты гриба применяются для эффективной переработки фруктов (соки и пюре). Кроме того, они используются в целлюлозно-бумажной промышленности и при производстве моющих средств для размягчения целлюлозных волокон.

Для выращивания штаммов *Aspergillus niger* используют богатую питательными веществами среду, которая включает высокие концентрации сахара и минеральных солей и кислотный pH 2,5–3,5 [3]. Также для нормального развития грибу необходимы некоторые питательные элементы такие, как азот и углерод. Гриб получает азот из органических соединений (пептон, белок, дрожжи, аминокислоты и т.д.) и ассимилирует его минеральные соединения – соли аммония, нитраты. Углерод же хорошо усваивается микроорганизмом, это значит, что *Aspergillus niger* растет на мелассе, сахарозе, глюкозе и гидролизатах крахмала и муки [1]. Таким образом, при определении оптимального состава питательных сред и известной физиологии микроорганизма, человек может использовать его вид в своих интересах.

Цель работы заключается в оценке влияния отдельных элементов питания на рост *Aspergillus niger*.

Методика исследования. Для проведения эксперимента использовались 10 вариантов питательных сред. В 1-м варианте (контрольная среда) в состав среды входят все элементы питания, необходимые для грибов (кроме микроэлементов). Во 2–7-м вариантах исключен какой-либо один элемент питания. В 8–10-м вариантах добавлен один из микроэлементов ($ZnSO_4$, $MnSO_4$, H_3BO_3) [4].

После чего в среду были внесены споры гриба *Aspergillus niger*. Опытные колбы помещались в термостат при 28–30 °С. Каждый вариант эксперимента был проведен в трехкратной повторности. Результаты эксперимента учитывались спустя 7 суток культивирования. Пленку гриба из первого варианта опыта, характеризующую интенсивность роста гриба, использовали в качестве эталона, с которым сравнивали рост во всех остальных вариантах сред. Для получения количественных данных пленку гриба из каждого варианта взвешивали и высушивали при 105 °С до постоянной массы [4].

Результаты исследования. После 7 дней культивирования была определена биомасса гриба в сыром и абсолютно сухом состояниях (табл.1). Из табличных данных видно, что интенсивный рост гриба был в вариантах сред без железа (на 2,4 г больше по сырой массе по сравнению с контролем) и с добавлением микроэлементов таких, как цинк (на 7,13 г больше по сравнению с контролем по сырой массе), марганец (на 0,17 г больше по сравнению с контролем по сырой массе). По показателям абсолютной сухой массы наблюдается схожая тенденция. В вариантах сред с исключенным железом и добавлением цинка сухая масса гриба в 1,7 – 2 раза больше, чем в контрольной среде. В вариантах с добавлением сульфата марганца и борной кислоты показатели сырой и сухой массы находятся в пределах контроля.

Таблица 1 – Масса гриба *Aspergillus niger* на разных питательных среда, г

№ п/п	Тип питательной среды	Масса гриба, г	
		Сырая	Абс.сухая
1	Полная питательная среда без микроэлементов	4,64 ± 0,56	0,91 ± 0,05
2	Та же среда без углерода	0,05 ± 0,01	0,01 ± 0,01
3	Та же среда без азота	0,07 ± 0,03	0,02 ± 0,01
4	Та же среда без фосфора	0,08 ± 0,01	0,02 ± 0,01
5	Та же среда без калия	2,83 ± 0,60	0,29 ± 0,05
6	Та же среда без магния	0,09 ± 0,08	0,03 ± 0,01
7	Та же среда без железа	7,04 ± 1,15	1,60 ± 0,30
8	Та же среда с добавлением ZnSO ₄	11,77 ± 1,33	1,86 ± 0,20
9	Та же среда с добавлением MnSO ₄	4,81 ± 0,70	0,94 ± 0,12
10	Та же среда с добавлением H ₃ BO ₃	4,11 ± 0,11	0,82 ± 0,04

Ингибирующее действие отмечено в средах, где исключены основные микроэлементы: углерод (на 4,59 г сырой массы меньше по сравнению с контролем), азот (на 4,57 г меньше по сравнению с контрольным образцом), фосфора (на 4,56 г меньше по сравнению с контролем), калия (на 1,81 г меньше по сравнению с контролем) и магния (на 4,55 г меньше

по сравнению с контролем). (см. табл.1).

Таким образом, для стимулирования роста биомассы гриба *Aspergillus niger* рекомендуют вносить в питательную среду 1% растворы сульфат цинка или 10% раствор сульфата натрия (в случае исключения железа) Также можно использовать при приготовлении питательных сред дополнительно 1%-растворы $MnSO_4$ и борной кислоты.

Список использованных источников и литературы:

[1] Патент № RU 2 558 228 C2. Штамм *Aspergillus niger* – продуцент лимонной кислоты: №2013151521/10: заявл. 19.11.2013; опубл. 27.07.2015 / Выборнова Т.В., Шарова Н.Ю – 5 с.

[2] Прахова М.С., Выборнова Т.В., Шарова Н.Ю. Биосинтез лимонной и глюконовой кислот микромицетом *Aspergillus niger* // Сборник: Научное обеспечение инновационных технологий производства и хранения сельскохозяйственной и пищевой продукции. – 2014. – С. 94-98.

[3] Semova N. et al. Generation, annotation, and analysis of an extensive *Aspergillus niger* EST collection //BMC microbiology. – 2006. – Т. 6. – С. 1-10.

[4] Физиология микроорганизмов: учеб. – метод. пособие / В.В. Лысак, Е.И. Игнатенко. – Минск: БГУ, 2016. – 80 с.

© С.А. Торопова, Н.А. Иванова, 2024

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

*А.Е. Бегимханова,
магистр 2 курса
напр. «Архитектура»,*

*В.И. Наумова,
д-р искусствоведения, проф.,
ВКТУ им. Д. Серикбаева,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТОВЕТОВОЙ СРЕДЫ В РЕКОНСТРУКЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗДАНИЙ

Аннотация: статья посвящена анализу психофизиологических особенностей восприятия цветосветовой среды в процессе реконструкции исторических зданий. Рассматриваются основные параметры цветосветовой среды, такие как тон, яркость и фактура, а также их влияние на эмоциональное состояние пользователей и восприятие архитектурного пространства. В работе выделены принципы применения современных цветосветовых решений, включающие сохранение аутентичности, энергоэффективность и гармоничную интеграцию с окружающей средой. Делается акцент на необходимости учета эргономических и культурно-исторических факторов при создании комфортных условий для пользователей в реконструируемых исторических объектах.

Ключевые слова: реконструкция исторических зданий, цветосветовая среда, восприятие цвета и света, психофизиология, архитектурное наследие, эргономика, аутентичность.

Реконструкция исторических зданий требует учета психофизиологических особенностей восприятия цветосветовой среды, так как это существенно влияет на эмоциональное и физиологическое состояние пользователей. Актуальность темы связана с необходимостью сохранения культурной идентичности и адаптации к современным условиям, где цвет и

свет формируют восприятие пространства и создают комфортную среду.

Цель исследования – анализ влияния цветосветовых решений на восприятие архитектурных объектов при реконструкции исторических зданий и разработка подходов к созданию благоприятной среды для пользователей.

Цветосветовая среда играет ключевую роль в восприятии архитектурного пространства, влияя на эстетическое и психофизиологическое состояние человека. При реконструкции исторических зданий важно учитывать сохранение их идентичности и адаптацию к современным требованиям. Современная эргономика подчеркивает значение цветовой температуры, яркости и освещения для обеспечения комфорта и качества жизни. Уникальные формы исторических зданий требуют тщательного выбора цветовых решений для сохранения их аутентичности и гармонии.

Психофизиологическое восприятие цвета и света зависит от множества факторов, включая индивидуальные особенности и культурный контекст [1]. Цвет может вызывать различные реакции: красный стимулирует, синий расслабляет, зелёный успокаивает. Цветовая температура влияет на восприятие пространства, создавая ощущения тепла или прохлады. Тон и яркость цветов также играют значительную роль (Рисунок 1).

При реконструкции исторических зданий необходимо соблюдать баланс между эргономическими и эстетическими требованиями, учитывая функциональное назначение помещений, зрительное восприятие и световой комфорт [2]. Современные цветовые решения должны интегрироваться с архитектурной особенностью зданий, сохраняя их визуальную целостность.

Цвет и свет в архитектурной среде формируют не только визуальное восприятие, но и влияют на эмоциональное состояние человека. При реконструкции исторических зданий необходимо учитывать их воздействие на физиологические и психологические реакции пользователей. Эргономические принципы предполагают использование цветосветовой среды для улучшения эмоционального состояния [3]. В музеях и культурных учреждениях следует избегать зрительного

утомления, а в общественных зданиях создавать сбалансированные цветовые и световые решения.

Свет влияет на восприятие пространства через яркость, цветовую температуру и распределение световых потоков. Естественный свет поддерживает биологические ритмы и улучшает концентрацию, в то время как искусственное освещение помогает создавать атмосферу и подчеркивать архитектурные элементы. В реконструкции исторических объектов важно сбалансировать аутентичность и комфорт для пользователей [4]. Взаимодействие света с текстурами материалов также добавляет выразительности и глубины восприятию.

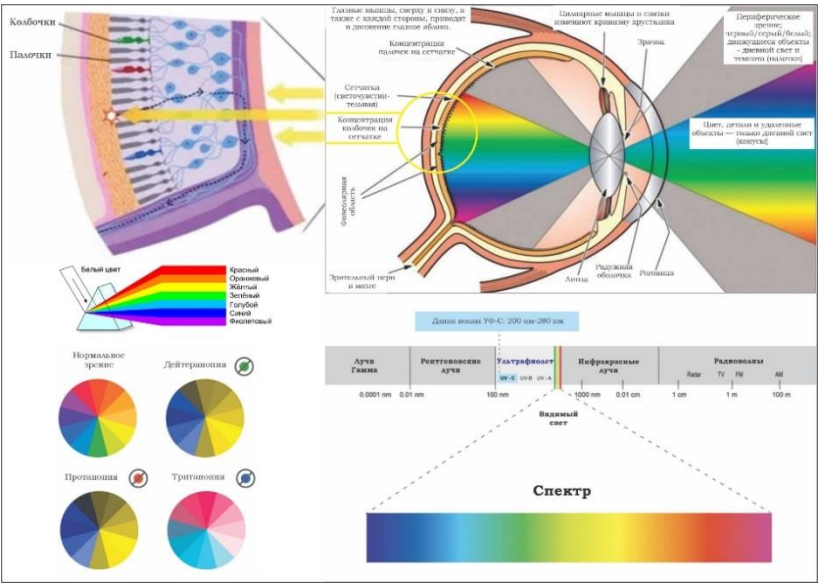


Рисунок 1 – Схема строения глаза и восприятия цветосвета

Цветосветовая среда в архитектуре исторических зданий влияет на восприятие пространства и эмоциональное состояние человека. Изменение подходов к использованию цвета и света отражает эволюцию архитектурных стилей и технологий. В

реконструкции важно интегрировать современные решения, сохраняя культурную идентичность.

Цвет выполняет функциональную и декоративную роль, подчеркивая архитектурные элементы и культурные коды. Свет изменяет восприятие фасадов в зависимости от времени суток, акцентируя архитектурные детали. Важно учитывать как исторические, так и современные аспекты при реконструкции, чтобы сохранить атмосферу и комфорт. Цвет в архитектурном наследии носит символическое значение, отражая религиозные и философские идеи. В различных климатических условиях использовались цветовые схемы, отражающие местные традиции и потребности. Свет подчеркивает архитектурные формы и создает атмосферу [5].

Восстановление исторических объектов требует сохранения оригинальных цветовых и световых решений, что способствует сохранению их культурной ценности. Современные технологии помогают восстанавливать оригинальные цвета и использовать освещение для возвращения исторической атмосферы.

- Сохранение аутентичности: Реставрация должна соответствовать оригинальным материалам и текстурам.

- Использование энергоэффективных решений: LED-освещение создаёт акценты, минимизируя воздействие на конструкцию и материалы.

- Гармония с окружающей средой: Освещение должно согласовываться с городским контекстом, создавая единое архитектурное целое.

- Учет функциональных требований: Цвет и свет должны обеспечивать комфортные условия для пользователей, улучшая восприятие пространства и сохраняя его функциональность.

- Принципы минимального вмешательства: Изменения должны быть обратимыми, что особенно важно для объектов под охраной государства или ЮНЕСКО.

Понимание психофизиологических аспектов восприятия помогает создавать комфортные пространства, сохраняя аутентичность наследия [6]. Анализ тонов и фактур подчеркивает важность детального подхода к цветосветовым

решениям при реконструкции объектов культурного наследия, сочетая традиции и инновации. Эргономичные решения, комбинирующие естественное и искусственное освещение, улучшают восприятие и комфорт, поддерживая связь между прошлым и настоящим.

Таблица 1 – Историческая таблица цветовых решений в мировой архитектуре [1]

№	Эпоха	Пример Город	Основные цветовые решения	Арх. стиль	Примеры зданий/сооружений
1	Древний мир	Рим, Италия (Колизей, Пантеон)	Терракотовый, белый, песчаный	Древнеримский	
2	Средневековые	Париж, Франция (Нотр-Дам де Пари)	Серый, каменный, тёмные оттенки	Готический	

3	Эпоха Возрождения	Флоренция, Италия (Собор Санта-Мария-дель-Фьоре)	Пастельные тона, terracотовый	Возрождение	
4	Барокко	Вена, Австрия (Шёнбруннский дворец)	Золотой, белый, пастельные цвета	Барокко	
5	Классицизм	Санкт-Петербург, Россия (Зимний дворец, Исаакиевский собор)	Белый, голубой, золотой	Классицизм	
6	Модерн	Барселона, Испания (Дом Бальо, Парк Гуэль)	Яркие цвета, зелёный, синий	Модерн (Арт-нуво)	

7	Современность	Нью-Йорк, США (Эмпайр-стейт-билдинг, ВТЦ)	Серый, металлический, стеклянный	Современная архитектура	
8	Постмодернизм	Токио, Япония (Токийская телебашня, Shibuya Crossing)	Яркие контрасты, неон	Постмодернизм	

Таким образом, можно сделать вывод, что цвет и свет влияют на восприятие архитектуры, создавая эмоциональные реакции пользователей и улучшая эргономику пространства.

Цветовая палитра влияет на восприятие масштаба: светлые цвета увеличивают пространство, тёмные – создают ощущение закрытости. Световая среда также меняет восприятие объёмов и создаёт атмосферу. Вечернее освещение акцентирует элементы фасада, а дневное подчёркивает текстуры и формы.

Список использованных источников и литературы:

[1] Ефимов А.В., Панова Н.Г. Из опыта проектирования колористики исторических городов – АМІТ. 2016. №4 (37).

[2] Мельник У.В. Цвет в дизайне городской среды – Вестник славянских культур. 2013. №4 (30).

[3] Джандарова Х.М, Смехота Л.А. Роль цветового решения гражданских зданий в формировании городской среды – Молодой исследователь Дона. 2017. №6 (9).

[4] Ямпольская Е.А. Полихромия исторической архитектуры Г. Воронеж – Архитектурные исследования. – 2018. – №4(16). – С. 113-119. – EDN YRIMSD.

[5] Боос Е. Игры света с архитектурой – Архитектура.

Строительство. Дизайн. – 2012. – №3(68). – С. 26-29. – EDN PDCJEB

[6] Гурьев С.Н. Закономерности формирования колористики исторического города – 2015. – №2(2). – С. 13-23. – EDN UIZLAF.

© А.Е. Бегимханова, В.И. Наумова, 2024

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.С. Жолбарыс,
«Қазақ тілі мен әдебиеті»
БББ I курс студенті,
ғыл. жетекші: Г.К. Рахимбаева,
ф.ғ.к., доцент,
Астана халықаралық университеті,
Астана қаласы, Қазақстан Республикасы

ЖАЗУШЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІН БЕЙНЕЛЕУДЕ ЭЙДОС-КОНСПЕКТІНІҢ ОРНЫ (ТӨЛЕН ӘБДІКОВТІҢ «ҚОНАҚТАР» ШЫҒАРМАСЫ НЕГІЗІНДЕ)

Аннотация: мақалада эйдос-конспектiнiң көркем шығармаларды талдаудағы, жазушының шеберлiгiн, шығарманың көркемдік-бейнелiлiк сипатын айқындаудағы рөлi талданады. Төлен Әбдіковтің «Қонақтар» шығармасы негiзiнде нақты мысалдар келтіріліп, дәлелденеді.

Түйінді сөздер: әңгіме, эйдос-конспект, автор, оқырман, көркемдік тәсіл, бейнелеу, көрініс.

Төлен Әбдік – қазақ әдебиетіне қайталанбас мұра қалдырған, майталман жазушы, шығармалары әлі күнге дейін өзектілік жоғалтпаған бірегей тұлға. Ол 1942 жылы 4 қыркүйекте Қостанай облысы, Жангелді ауданы «Еңбек» ауылында дүниеге келген.

Ол драматург, қоғам қайраткері. Қазақстанның еңбек сіңірген қайраткері (2002), Қазақстан Республикасының Мемлекеттік сыйлығының иегері (2002)

Ол әдеби қызметкер және бөлім меңгерушісі болып «Қазақстан пионері» (қазіргі «Ұлан») газетінде, «Жалын» газетінің бас редактордың орынбасары болып қызмет атқарған. Жас жазушылардың «Таңғы шық» әңгімелер жинағында Төлен Әбдіковтің 1964 жылы «Райхан» атты тұңғыш әңгімесі жарияланды. Сонан бергі кезеңде 1969 жылы «Көкжиек», 1971 жылы «Күзгі жапырақтар», 1974 жылы «Ақиқат», 1980 жылы «Айтылмаған ақиқат», «Біз үшеу едік» атты драма шығармасы,

1985 жылы «Өліара, 1987 жылы «Ақшоқыда қыс қатты» атты романдары, таңдамалы шығармаларының бір томдығы жарық көрді. Төлен Әбдіковтің айтулы шығармаларының бірі – «Қонақтар».

«Қонақтар» әңгімесінің басты тақырыбы – адамдық қасиеттер, құндылықтар, баланың ата-ана алдындағы перзенттік парызы, ата-ананың балаға деген мейірімі сөз етіледі. Сапабек тәрізді қалада тұратын оқыған азаматтың ата-анасына салқын, жасанды қарым-қатынасы үлкен сынға алынады. Қазіргі кезде бұл шығарманың өзектілігі одан сайын артып келеді. Қалаға оқу қуып кеткен балалар, ауылдағы ата-анасын ұмытып, қадірін түсінбейтін болды. Асыл өмір сыйлап, мейірім мен қамқорлыққа бөлеп, қанаттыға қақтырмай, тұмсықтыға шоқтырмай өсіп–жеткізген жандардың қадірін түсінбейтін баладан қандай үміт күтуге болады. Осы сұрақтың жауабын шығармадан іздедім.

Көркем әдебиет басқа шығармашылық әдебиеттерден өзіндік ерекшеліктерімен айқындалады. Ол оқырманның санасында есте қаларлық бейнелермен және тереңделе суреттелген оқиғаларға байланысты. Нағыз жазушы әрбір кейіпкерді, табиғи құбылыстарды, алауыртқан сезімді, әр түрлі жағдайларды тереңдете, кейде оқырманның санасына қол жетімсіз түрде суреттейді. Және мұны немқұрайлылықпен, назардан тыс қалдырады. Кішкентай моншақтар ретінде автордың кеңестері мәтінде шашыраңқы болады. Нағыз оқырман оларды бей – жай қалдырмайды.

Студенттің не көріп, нені түсініп, нені сезінгенін оқытушы қайдан біледі? Және ол мәтіндегі жасырын тұрған басты ойды көре ме? Оқушылардың көркем шығарманы түсініп, қабылдап, талдай білуін олардың жасаған эйдос-конспектілері арқылы байқауға болады.

Біріншіден, эйдос-конспект деген не?

Эйдос-конспект дегеніміз – көркем әдебиеттен оқырманның түсінген кескіндемесі және қысқаша түсінігі.

Эйдос-конспект бірнеше түрге бөлінеді:

– көркемдік (сурет салу негізінде);

-сызба (сілтеме сызбаларына, рефераттарға жақын, бірақ схеманың ортасында – сурет);

– түсі;

- ассоциативті (өз суреттерін тудыру);
- аралас (әртүрлі түрлерін біріктіру: сурет және түс, схема және суреттер, авторлар мен оқырман суреттері);
- сандық (компьютерде жасалған).

Эйдос-конспекттің тиімді жақтары:

1. Жазушының қиялынан туындаған бейнелерді студенттің қалай түсініп, білгенін көруге болады;

2. студенттің тақырыпты, суреттерді таңдау кезінде өзіндік жұмыс істеуін талап етеді, оның жан-жақты және тапқырлыққа үйретеді;

3. студенттің шығармаларды қабылдау деңгейі айқындалады. Себебі, эйдос-конспект студенттің мәтінді терең түсінуін көрсетеді;

4. студенттің бойындағы шығармашылық қырлары ашыла түседі. Ол әртүрлі өнер түрлерін біріктіреді: әдебиет және кескіндеме;

5. эйдос-конспектінің арқасында әр түрлі көзқарастар салыстырылады. Бұл студенттердің, түсінігін кеңейте түседі.

Мен Төлен Әбдіковтің «Қонақтар» шығармасын эйдос-конспекті негізінде талдадым, шығармаға қатысты өзіндік ойларымды, түсінік-пайымымды сурет салу арқылы жеткіздім. Бұл шығармадағы басты кейіпкерлер – Ерғабыл қарт пен оның баласы Сапабек. Әңгімеде ата-анасын ұмытқан Сапабектің ауылға баруы баяндалады.

Мен Ерғабыл қарттың бейнесін дана, әрі қырағы үкі ретінде көрдім. Ол арманшыл, мейірімді, және баласын өте қатты жақсы көреді.

Әңгіменің басында Ерғабыл қарт өзінің өмірден қалай өтерін, баласының қалай шығарып салатынын елестеді. Арасында өзінің жігіттік кезіндегі оқиғаларды есіне түсіріп бір жымыш қояды.

Ал Сапабек қуыс кеуде, саяз ойлы адам. Сапабекті ештеңені ойламайтын, маңғаз, өркөкірек мысықтың бейнесінде көрдім. Мұны мына үзіндіден көрсек болады:

«Өзі қазақша білетін бе еді, Сапабекжан? - , деп әлгі кемпір қапсағай сары жігітке қарады. Сапабек алдына келген баланың қысқа кекіліне қолын тигізіп:

– Алдымен анау отырған шешесі қазақша білмейді, қайта

бұған кінә жоқ, – деп Сапабек қазақша білмейтініне риза болғандай күлімсіреп, ақ сары келіншегіне қарады» [1]. Осы жолдардан Сапабектің ұлттық құндылықтар мен ұлттық сананы ұмыт қалдырғаны айқын болды. Бұдан бөлек үстел басындағы әңгімеде Сапабек:

«№2 ауылдың санитары, жуан қара Ерментай шалдың надаңдығын бетіне басты.

– Шалдар бар ғой, әйтеуір кері тартасындар да отырасындар. Ал сенің қасыңда қалды, бала бақты, сені бақты. Ал сонда не бітірмек? Осынша оқып, мына колхоздың жұмысын істемек пе? Мейлі, бағы алда. Ғылым қуды... Абай айтқан емес пе: «Жасымда ғылым бар деп ескермедім», – деп. Сол айтқандай, осы сендер мен біз құр қалған қалпымызда қала берейік. Балаларға тыйым салуға болмайды. Солай емес пе, Бәке?», -деп үлкендерді кеудеден алып, өркөкірек мінезін көрсетті.

«Бұдан соң Сапабек дүйім жұртты аузына қаратып, өзінің Лондонға, Будапештке, Мароккоға, Италияға барған сапарларын әңгімеледі. Бөтен, жат халықтардың дәстүрін, мәдениетін, адамдарын мақтады. Италиядағы кедейлердің ауыр тұрмысына аяныш білдірді. Шалдарға бұл әңгімені түсіну тым қиын еді» [1].

Осы үзіндіден Сапабектің мақтаншақ мінезі көрініс тапты. Маған: «Сапабек өз ұлтының мәдениетін, дәстүрін осылай білгенде ғой» деген ой келді.

Ерғабыл қарттың баласына деген ренішін дүйім жұрттың бәрі мына сөздерден кейін түсінді:

«Осы бір тастардың соңында кеттің ғой өзіңмен өзін болып. Тым болмаса жылына үйге бір апта да түнеп кетпейсіңдер. Сапабек осы сөздердің тура өзіне айтылып отырғанын мойындағандай, маңайындағыларға көзін қысып, жымыып қойды» [1]. Мен Сапабектің қалаға барып, білімнің жетегінде кетуі өте батыл қадам деп ойлаймын. Бірақ барлығы өз орнымен болғаны дұрыс. Мейлі қанша жерден ғалым, білімді адам болып жатсаң да, ата –ананың алдында мәңгі қарыздар болып қаласың, және оны өтей алмайсың.

«Ерекең ашық түндіктен жұлдыздарға қарап жатқан. Әлдеқалай көңілі онша көтерілмей, немересінің шақырғанға

келмегеніне, келінінің аяқ-қолының жалаңаш отырғанына, Сапабектің таусылып бітпейтін мылжың әңгімесіне қырыстанып отырған».

Кейін Ерғабыл қарт баласына немересін ауылда қалдырғанын қалап баласына айтты. Бірақ Сапабектің жауабы былай болды:

«Ал енді оқу уже басталып қалды. Бұлара да орыс мектебі жоқ. Мұны қалай оқытамыз деп отырсыңдар. Биыл жетіге келді. [1].

– Алып кет өзіңмен бірге, – деді бір кезде даусы қарлығып.

– Оқыт, өзіңдей қаңғыбас етіп шығар.

«Келесі күні Ерекен кетпенін алып «қысқа отын жоқ, бар кезінде қи ойып алайын» деп қыстау жанындағы қораға кетті. Уайымын басу үшін тағы да жігіттік дәуренін, бұрынғының адамдарын еске түсірмек болды. Қаншайымды, баяғы Сырға көшкен ағайын жұртты ойлады. Бірақ құлазыған көңіліне ештеңе алданыш болмады. Тек төбесі шұрқ-шұрқ, ескі қораның ішіне еніп, қоңырсы иісі мұңкіген қара қошқыл, дымқыл қиға өткір жалпақ кетпенін құлаштай сермеп, жұмысқа кірісіп кеткенде ғана кәрі сіңірлері жазылып, құрыстары тарқап, көңіліндегі ащы уайымы да бірте-бірте жоғала бастағандай болды»[1].

Ешкімге көрсетіп, ешкіммен бөліспегенімен әке жүрегінің құлазып, қатты қиналғаны барлығына белгілі. Сапабек қанша жерден дұрыс істемесе де, Ерғабыл қарт оның қамын ойлап, жақсы көретін болады. Себебі, әрбір ата-ана өз баласына жамандық тілемейді.

– Сонымен көркемдік тәсілдерді бейнелеуде эйдос-конспектінің орны ерекше. Эйдос-конспектімен жұмыс жасаудың мақсатты белгілері:

- шығарманың идеясын терең түсіну;
- авторлық көркемдік көріністерді типтік зерттеу;
- оқудың бейнелі көрінісін дамыту;
- әртүрлі қызметті біріктіру.

Сонымен, эйдос – конспект арқылы:

1. Суреткер жасаған бейнені оқырманның көзімен көруге көмектеседі (оқытушы мен студенттің диалогы;

2. жұмыстың қабылдау деңгейін, ал кейде шығармашылық деңгейін тексеруге мүмкіндік береді, өйткені эйдос-конспект студенттердің қаншалықты терең түсінгенін көрсетеді;

3. студенттің тақырыпты, бейнені таңдауда өз бетінше жұмыс істеуді талап етеді, оның зерттеу қызметін үйретеді;

4. студенттің шығармашылық қабілетін дамытады;

5. студенттер арасында әртүрлі көзқарастарды салыстыруға үйретеді.

Эйдос-конспектні жасау барысында студенттер мәтінмен мұқият жұмыс жасап, негізгі тірек ойларды, көркемдік және бейнелеуіш құралдарды іздеп, әрбір ойды терең түсінуге дағдыланады. Жазушының көтерген мәселесін, сонымен қатар көркемдік әлемін бейнелеуде эйдос-конспекттің маңызы зор.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

[1] [https://kitap.kz/books/tolen_abdikov_qonaqtar/read#epubcfi\(/6/2\[id1\]!/4/2/2/1:0\)](https://kitap.kz/books/tolen_abdikov_qonaqtar/read#epubcfi(/6/2[id1]!/4/2/2/1:0))

© А.С. Жолбарыс, Г.К. Рахимбаева, 2024

*И.П. Коунтесс Д'са,
старший преподаватель,
ГБОУ ВПО СтГМУ Минздрава России
г. Ставрополь, Российская Федерация*

BENEFITS OF RETELLING FOR DEVELOPING LANGUAGE SKILLS OF SPEECH THERAPIST STUDENTS

Abstract: many students are afraid to speak because of making mistakes and saying something wrong. Also, some students complain about not having ideas for answers to questions. Retelling solves both of these problems: it gives a structure to rely on, reduces the fear of mistakes, and makes the speaking process easier.

Keywords: term, retelling, word– combination, English, system: term, phrase, speech therapist

Retelling is one of those classic teaching methods that many people perceive as something outdated and, in principle, far from creative.

I am convinced again and again of its effectiveness and value for students.

So, why do retellings of texts occupy a special place in my methodology?

1. Increased confidence. Many students are afraid to speak because they are afraid of making a mistake and saying something wrong. Also, some students complain about not having ideas for answers to questions. Retelling solves both of these problems: it gives a structure to rely on, reduces the fear of mistakes, and makes the speaking process easier.

2. Improving speaking skills.

Retelling is a great way to practice speaking. It teaches students to structure their thoughts and logically connect sentences using examples from textbook articles or speakers' speeches from audio tasks. At the same time, retelling does not involve generating ideas, which means that this task is easier to do, and as we know, it is better to learn from a slightly simpler task, subsequently increasing the complexity.

3. Activation of vocabulary and grammar.

I consider it is important to note that for successful retelling, and teach students to notice collocations, set expressions, advanced grammar, discourse markers and other beauty. And noticing is already a big part of success in the language.

4. Developing reading comprehension.

In order to retell a text, you firstly need to understand it: highlight the main ideas and then convey the meaning.

5. Training memory and attention.

Regular retelling helps to develop the ability, to remember large amounts of information and to pay attention to details, which is especially important for successfully passing exams and, of course, learning a language.

In my experience, retelling is a powerful tool for developing language skills, which for many students becomes one of their favorite exercises in English classes. Retelling is a skill that helps students organize, summarize, and process information that they have read or heard. This skill is important for students of all ages, and when taught at the lessons, has the potential to help students with comprehension as they get older and read more complex texts.

© И.П. Коунтесс Д'са, 2024

*Д.М. Кусаинова,
«Қазақ тілі мен әдебиеті»
БББ 1 курс студенті,
ғыл. жетекші: Г.К. Рахимбаева,
ф.ғ.к., доцент,
Астана халықаралық университеті,
Астана қаласы, Қазақстан Республикасы*

КӨРКЕМ МӘТІНГЕ ӘДЕБИ-ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЖАСАУДА ЭЙДОС-КОНСПЕКТІНІҢ РӨЛІ (М. ӘУЕЗОВТІҢ «ҚОРҒАНСЫЗДЫҢ КҮНІ» ӘНГІМЕСІ НЕГІЗІНДЕ)

Аннотация: мақалада М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі эйдос-конспект негізінде жан-жақты талданған. Көркем мәтінге әдеби-шығармашылық интерпретация жасауда эйдос-конспектiнiң рөлi айқындалған.

Түйінді сөздер: Интерпретация, эйдос-конспект, Әуезов творчествосы, ғалым, зерттеу, мақала, идея, шеберлік, образ, әсер.

М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесінің 1921 жылы «Қызыл Қазақстан» журналының 3-4 сандарында «Арғын» деген бүркеншік атпен жарияланғанын біреу білсе, біреу білмес. 1922 жылы Орынборда «Қорғансыздың күні» деген атпен кітап болып шыққан еді.

М. Әуезовтанушы ғалымдардың бірі – Айдын Нұрқатов екені белгілі. Ол өз зерттеулерінде Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі туралы сөз қозғаған. Ғалым: «Жазушының прозалық тұңғыш шығармаларының бірінен саналатын «Қорғансыздың күні» атты әңгімесі төңкерістен бұрынғы қазақ ауылының өмірінен алынған аса бір ауыр шындықты, адамның жаны түршігерлік сұмдықты баян етеді. Автор оқушыны, ең алдымен, оқиға өрбігелі тұрған жердің жағдайымен, суретімен таныстырып алады. Арқалық тауынан аса соққан азынаған сарнауық жел де, ұйтқи соққан ақ түтек боран да, ішке бүккен арам ойларын өзара ишарамен ұғынысып келе жатқан жат пішінді екі жолаушы да, «иесіз аңырап ұмытылып қалған

бірдеңе секілді» ескі қора да, одан жарты шақырымдай жерде басы қара қожалақ болған кішкене төмпешіктің үстінде томпайып жатқан «бір үлкен кісінің, бір баланың бейіті» де – барлығы да болғалы тұрған бір сұмдықтың, қайғылы оқиғаның жаршысындай сезіледі»,– дейді [1].

Сөйтіп, жазушының адам тағдырын, оның іс-әрекетін реалистік жағдайда тұтас алып суреттеуге ұсталығы, оның мәдениеті жоғары әдебиет дәстүріне ден қойғандығы, суреткерлік алғырлығы бұл шығармада айқын белгі берді.

Әңгімеде қарама-қарсы тұрған екі дүние бар. Бірі – Ақан, Қалтайлар өкілдері болып табылатын жыртқыштық, өктемдік дүниесі, екіншісі – Ғазизалар арқылы бейнеленген қорғансыздар дүниесі. Надандық пен тағылық жайлаған ескі ауылда мұндай қорғансыздардың көрген күні осы болатын. Олар «Ұстағанның қолында, тістегеннің аузында» кете баратын. Осы тұрғыдан алғанда Ғазизалар өздерінің рухани пәктігімен де, жан қуатымен де, аянышты тағдырымен де сол қорғансыздардың жинақты бейнесі есепті.

Жазушының осы тұңғыш прозалық шығармаларының өзінен-ақ реализмнің өзгеше бір сипаты анық байқалады. Бұл – оның ащы шындықты ақтара ашуға ұмтылуы және қарапайым жандардың талайсыз тағдырына селт еткіш сезімталдығы, тебірене іш тартуы. Оның мұндай шығармаларының оқушы көкірегін де қарс айырып, еріксіз байлап алатын тылсым күші осында.

М. Әуезов «Қорғансыздың күні» әңгімесінде қозғаған тақырыбына, яғни қазақ әйелінің аянышты тағдыры жайына кейін де талай рет оралды.

Бұл әңгімені жазған кезде Әуезов орыс жазушыларының шығармаларымен жақсы таныс болатын. Осы тұста ол қазақ халқының өткендегі әдеби мұраларынан ғана сусындап қоймай, орыс әдебиетінен үйренуге де бет бұрды. Соның нәтижесі болу керек «Қорғансыздың күнінде» Карамзиннің «Бейшара Лизасының» аздап та болса әсері барлығы сезіледі. Бірақ М. Әуезов орыс жазушысына жалаң еліктемейді. Әңгімеде бейнеленген шындық нағыз қазақ өмірінен алынған, оның кейіпкерлері де – нағыз қазақ адамдары. Сондай-ақ, соларды суреттегенде жазушы да өз қаламының ізінен танбайды.

«Қорғансыздың күнін» шерменде болған шерлі жандар жаындағы қасіретті, азалы күй деп атаса да болғандай.

Міне, Айдын Нұрқатов Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі жайлы зерттеулер жүргізіп, осындай тұжырым жасаған екен. М. Әуезов шығармашылығын жан-жақты терең зерттеген. Байқағанымыздай, ол жай ғана зерттеп қоймай, өзге жазушылардың шығармаларымен салыстыра отырып зерттеген, ерекшеліктеріне көңіл бөлген.

Академик, жазушы С.Мұқанов: «1921 жылы жазылған «Қорғансыздың күні» атты алғашқы әңгімесінен Мұхтар шын мағынасындағы еуропалық прозаның дәрежесіне көтерілді», – деп, М. Әуезов шығармашылығын мейлінше әділ де тура бағалаған еді [2].

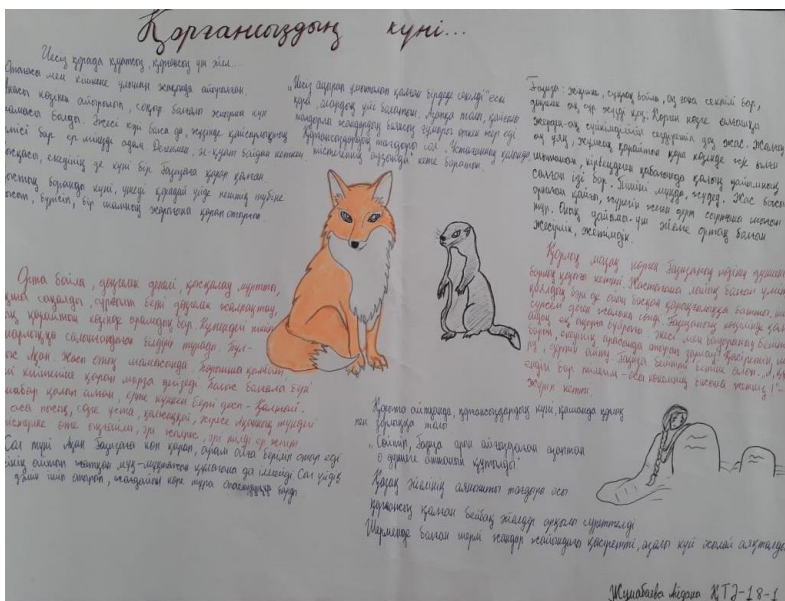
Осы бағаны М. Әуезовтің алғашқы кезеңдегі шығармаларының ең үздік, ең таңдаулыларына тұтастай арнауға әбден болады. Сонымен бірге бұл шығармаларда заңғар жазушымыздың кейін кемеліне келген ұлан-ғайыр творчествосының алғашқы бұлақ бастауы, оның шабытты өнерінің үдеп өскен жолдары, із-бедерлері бар.

«Қорғансыздың күні» оқырманның көз алдына байырғы қазақ ауылындағы кедейлер өмірінің бір көрінісін тамыр тереңінен қопарып әкеліп, бейшара қорғансыз жандардың тұрмыс-тіршілігіндегі жан түршігерлік азап пен ауыртпашылықты аса шыншылдықпен әсерлі баяндайды. Жазушы өмір шындығын, заман сипатын, адамның тіршілік-тынысымен байланыстыра, сабақтастыра шебер әңгімелеп жеткізеді. Оқиға басталғаннан-ақ оқушыны қорқынышты бір үрей сезімі билейді. Тағдыр тауқыметін арқалаған жүдеу үйдегі соқыр әйел, кәрі әже, жас қыздың зарлап қалуы кімді болса да тебіртпей қоймайды.

Тек Ақан сияқты қатыгез жауыз болыс қана міз бақпай, өзінің айуандақ бетпердесін біртіндеп ашады, қара ниет ауыл әкімінің тағылық қылықтары әшкереленеді. Жас қызды зәбірлеп, зорлық көрсетуі Ақанның азғындығын, адамгершіліктен жұрдай екендігін дәлелдейді. Сондай-ақ оқырман Ақан мен Қалтай сияқтылардан ешқандай жақсылық күтуге болмайтынын түсініп, ұғынады. Қорлыққа жаны төзбеген, жауыздықтың құрбаны болған Ғазизаның әкесінің

моласына барып үсіп өлуінің себебін жазушы өте анық та дәл, шебер суреттейді. Қыздың адам айтқысыз озбырлық, қорлыққа шыдамай, боранға ұрынып, үсіп өлгені айтылған.

Көркем ой дегеніміз – адамның өзі жеткізгісі келетін нәрсені қағаз бетіне жақсылап түсіру. Яғни, өз ойыңды көркем де бейнелі түрде жеткізе білу. Ойды бейнелеп, көркем етіп жеткізуде, әдеби шығарманы түсініп, талдауда эйдос-конспектінің көмегі зор (№1 кесте).



№1 кесте – М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі негізінде жасалған эйдос-конспект

Эйдос-конспект – көріп, оқып, білгенді қысқаша суреттеп баяндау, яғни студенттен берілген тапсырманы талап ету. Оқыған туындысы жайлы қалыптасқан ойы қандай екендігін білу.

Эйдос-конспект жасау арқылы студенттің шығарманы қаншалықты түсінгендігін көруге болады. Шығармадағы көркем образды қалай елестетенінін көре аламыз. Осы жерде әдеби

кейіпкер туралы ақпарат бере кетелік. Көркем шығармада суреттелетін оқиғаға қатысушы адам – әдеби кейіпкер. Әдебиетте адамның көркем бейнесін жасағанда, жазушы оның кескін-тұлғасын, іс-әрекетін, мінезін сол ортаның, дәуірдің өзгешеліктерін танытатын типтік сипаттармен қатар, өзінің басына ғана тән ерекшеліктерді де анық байқататындай етіп суреттейді. Кейіпкердің іс-әрекетіндегі, мінезіндегі көптеген жекелік сипат-белгілер өзінің даралық, нақтылық қалпын сақтай отырып, типтік мағынаға да ие бола алады. Көркем шығармада жан-жақты толық суреттелетін, негізгі тұлға басты кейіпкер болады. Сонымен қатар, бір шығармада бірнеше басты кейіпкер болуы мүмкін емес.

Эйдос-конспект жасау арқылы студент, ұстаз және автордың арасында шығармашылық диалог орнатуға болады. Эйдос-конспект жасағанда біз әдеби кейіпкерді қалай қабылдағанымызды, ол туралы көркем ойымызды жеткіземіз.

Эйдос-конспект оқырманға шығарманы тереңірек талдап, тануға септігін тигізеді. Осылайша, эйдос-конспект күрделі образды тануға септігін тигізіп, шығарма бойынша туындаған кейбір мәселердің жауабын табуға көмектеседі немесе қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында пікірталастырып, көзқарастарын білдіруге әсерін тигізеді.

Эйдос-конспект жазбаларын пайдалану қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында тілдің негізгі бейнелі және мәнерлі тұстарыноқып үйренуге негізделген. Бұл – қиялды дамытады, көркем сөйлеуге баулиды, тілдің көркемдік рөлін және бейнелілігін түсіндіруді талап етеді. Мәтінмен жұмыс істеуді үйретеді.

Эйдос-конспект туралы студенттің жеке өз ойын білу үшін оқытушы өз конспектісін студентке ұсына алады, сол кезде студентпен оқытушы арасында келіспеушілік туындауы мүмкін, оның себебі әркім өз эмоциясы мен жүрек қалауы бойынша қабылдайды және соған байланысты тұжырым жасайды. Бұл кезде өз пікіріңді нақты аргументтер арқылы дәлелдеп отыру керек, сонда ғана өз ойыңды сенімді етіп жеткізесің.

Эйдос-конспектіні дайындау үй тапсырмасы болуы мүмкін, оның мақсаты – оқығаныңа бейнелі де, көркем түсінік

беру.

Осылайша, эйдос-конспект оқыған шығарманы жан-жақты зерттеп, шығармашылық жоба ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Әңгімені оқығаннан кейінгі алатын әсер әркімде әр түрлі. Мысалы мен Ғазизаның қысқа да бақытсыз ғұмыры үшін қапаландым. Автор бұл жерде әр ғасырдың сұм адамдары, қой терісін жамылған қасқырларды әшкерелеп отыр. Ал Ғазизадай бейкүнә қорғансыз қалған бейбақтардың тағдары қашан да сондай әділетсіз болатынын көрсетіп тұр.

Реті келгенде М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесі негізінде жасалған эйдос-конспект бойынша өзіндік ойыммен бөліспекпін.

Менің қиялымда Ақан мен Қалтайдың бейнесі арам түлкі мен сұм суыр кейпінде қалыптасты. Жекелеп айтатын болсақ, Ақан – қайырымсыз түлкі, себебі сол үйдің адал дәмін татып отырып, ауыр тағдырын көре тұра арысздыққа бой алдырды.

Қалтай –пысық суыр, яғни ол өз кезегінде жұмысынан айырылып, Ақанмен достығын сақтап қалу үшін Ғазизаға аяушылық танытпай, торға өз қолымен түсіріп берді.

Сөйтті де, істерін бітіріп алған соң, екеуі де түк болмағандай жайлы орындарына жатып, ертеңгісін жол жүріп кетті. Ғазизаның күйін бір сәтке де ойламады. Байғұс қыз болса бұндай мазақтан кейін өмір сүрудің мәнін көрмей, сорлы анасы мен әжесінің қал-жағдайын ойласа да, ары айғыздалған азапқа төзбей, боранды түнде әкесі мен інісінің бейітінің басына барып жан тәсілім етті, сөйтіп ол «ғазаптан, қайғыдан, жауыз зұлымдықтан құтылады».

Реті келгенде интерпретация термініне жеке тоқтала кететін болсақ, ол – түсіндіру деген мағынаны береді, құбылыстың мағынасын түсіндіру, айқындау, синоним арқылы түсіндіру процесі. Интерпретация – сондай-ақ әртүрлі ғылымдарды зерттеудің әдісі болып табылады, мысалы: математика, лингвистика, психология, философия, әдебиет.

Әдебиетте шығарманы интерпретациялау автордың жазған ойын талдап, жасырын ойды түсіну үшін қажет.

Бір мәтінді бірнеше рет әртүрлі жолмен түсіндіруге болады, сондықтан түсіндірудегі объективтілік аса маңызды

емес. Интерпретатор шығарманы түсіндіруде үлкен әсер етеді, себебі түсіндірудің барлық маңызы оның көзқарасына байланысты болуы мүмкін. Сондай-ақ, интерпретациялау шығарма тиесілі дәуірге де байланысты.

Мәтінге интерпретация жасаған адам ескі ғасырда өмір сүрген болса, оған сол дәуірдің әлеуметтік, тарихи оқиғалары әсер етіп, оның түсінінігінде және интерпретация жасағанда соның бәрі көрініс табады. Ал қазіргі заманғы интерпретаторды алатын болсақ, оның дәл сол шығармаға көзқарасы мүлде өзгеше болады, ол шығарманы заманға сай түсініктер бойынша талдап береді. Ол шығармада өзінен бұрынғылар көріп, аша алмаған нәрсені бізге жеткізеді, оның артықшылығы шығармаға басқа көзбен қарауында. Дегенменде, белгілі бір автордың шығармасын қай дәуірде зерттесе де, дәл сол автордың шығармадағы нақты мағынасын ешкім ешқашан дәл таба алмайды, себебі ол автордың сол шығарманы жазып жатқан кездегі күйі мен қоршаған ортасына байланысты. Шығармадағы нақты мағынаны табуға кішкене болса да жақындау үшін автордың биографиясымен танысқан жөн.

Әдебиеттерді интерпретациялау түрлі тарихи кезеңдерде өзіндік сипаттамаларға ие.и Антикалық дәуірде әдеби шығармалардағы метафораларды, аллегориялардың мағынасын ашып түсіндіру үшін қолданылған.Ол жалпы мәтінді ғана емес, сонымен қатар мәтіндегі элементтер арасындағы қарым-қатынасты да түсіндірген.

Жаңа ғасыр дәуірінде интерпретациялаудың мәні кеңейе түсті, ол философиялық бағытқа ие болды және әртүрлі бағыттарда қолданыла бастады.

Жоғарыда айтылғандарды негізге ала отырып, интерпретацияның ғылыми әдісі әдебиетте анықталған жоқ дей аламыз. Шығарманың мәні интерпретатордың өз құндылық жүйесі арқылы түсіндіріледі, түсіндіру жолын ол өзі таңдайды.

Эйдос-конспектi мен интерпретацияның ұқсастығы бар, ол – шығарманың мән-мағынасын ашып, түсіндіріп, талдап беруінде. Дәл осы қасиеттері арқылы біз оқылған шығарманы тереңірек түсіне аламыз. Жан-жақты талдаймыз, салыстыра отырып, айырмашылық пен ұқсастықтарын таба аламыз.

Қорыта айтқанда, көркем шығармаға әдеби-интерпретация

жасауда эйдос-конспектінің рөлі зор, себебі интерпретация жасау кезінде біз ойымызды, тіл байлығымызды дамытсақ, эйдос-конспекті арқылы біз әдеби образды қиялымызда туғызып, бейнелі түрде суреттеп, ой-сана, пікір-пайымызды тереңдете аламыз. Өз ойымызды басқалардікімен салыстырып саралаймыз, сөйтіп бір әдеби туындыны есімізде ұзақ уақыт сақтап қаламыз. М. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» туындысын оқығанда ерекше әсер алдым, ал оны зерттеп, бейнелі түрде жан-жақты талдағаннан кейін шығарманың әсері тереңдей түсті деп сенімді түрде айта аламын.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

[1] Нұрқатов.А. Мұхтар Әуезов монографиялық очерк// Қазақстан Мемлекеттік Көркем Әдебиет баспасы. Алматы – 1957. – 10-15 беттер.

[2] Нұрқатов.А. Мұхтар Әуезов творчествосы // «Жазушы» баспасы. Алматы – 1958. – 13-17 беттер.

[3] Әуезов.М. Алтын қалам // «Ән Арыс» баспасы. Алматы – 2009. – 57-78 беттер.

[4] Головацкая.Н.Ф. Эйдос-конспекты // Молодой ученый. – 2018. – 29 бет.

[5] Комарова.Л.И. Интерпретация художественного текста // Новое литературное обозрение – 1995. – 337-344 бет.

© Д.М. Кусаинова, Г.К. Рахимбаева, 2024

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.Б. Нестерова,

воспитатель,

Е.Н. Иванова,

воспитатель,

МДОУ Майнский детский сад №5 «Теремок»,

р.п. Майна, Ульяновская область

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: данная статья посвящена трудовому воспитанию дошкольников. Труд оказывает существенное влияние на умственное развитие ребенка. В труде воспитываются устойчивость поведения, дисциплинированность, самостоятельность, развивается инициатива, умение преодолевать трудности, стремление хорошо выполнять работу. Дети, воспитанные с ранних лет в труде, отличаются в школе самостоятельностью, организованностью, активностью, опрятностью, умением себя обслуживать.

Ключевые слова: инициатива, навык, умение, трудолюбие, деятельность.

"Дайте детям радость труда! Эту радость ему несут успех, осознание своей умелости и значимости выполняемой работы, возможность доставлять радость другим".

В. А. Сухомлинский

В каждом ребенке дремлют задатки каких-то способностей. Эти задатки как порох: чтобы зажечь, необходима искра. Способности ребёнка развиваются главным образом в условиях деятельности.

Игра – основная деятельность развития ребенка. В игре его можно научить не только бегать или прыгать, но и думать, принимать решения, развивать речь, делать выводы, вести себя в социуме, строить коммуникации и, конечно, трудиться.

Труд оказывает существенное влияние на умственное развитие ребенка. Он требует сообразительности, инициативы, активного восприятия, наблюдательности, внимания, сосредоточенности, тренирует память. Труд развивает мышление – ребенку приходится сравнивать, сопоставлять предметы и явления, с которыми он имеет дело. Вот ребенок ухаживает за растениями – здесь важно заметить их рост, установить зависимость этого роста от того, как ребенок поливает, рыхлит почву. Особенно важна роль трудовой деятельности в нравственном воспитании. В труде воспитываются устойчивость поведения, дисциплинированность, самостоятельность, развивается инициатива, умение преодолевать трудности, стремление хорошо выполнять работу. Труд объединяет детей, в совместном труде формируются первоначальные навыки – умение сообщать и дружно работать, помогать друг другу в работе.

Трудовое воспитание является необходимым, важнейшим условием успешной подготовки детей к обучению в школе. Дети, воспитанные с ранних лет в труде, отличаются в школе самостоятельностью, организованностью, активностью, опрятностью, умением себя обслуживать. Работая с детьми, мы пришли к выводу, что необходимо уделять должное внимание развитию трудолюбия у детей в дошкольном возрасте. Трудовая деятельность должна способствовать повышению общего развития детей, расширению их интересов, появлению простейших форм сотрудничества.

Успех ребенка в овладении трудовыми навыками зависит от правильного педагогического руководства, от того, насколько верно выбраны методические приемы, насколько они соответствуют степени освоения навыка. Особую значимость в методике педагогического руководства трудовым процессом имеет организация многократного упражнения. Упражнять ребенка в действиях самообслуживания, хозяйственно-бытового труда можно по-разному. Прежде всего, очень важно сделать стабильными те условия, в которых ребенок упражняется в приобретении навыка, те требования, которые к этому предъявляются. Так, если сегодня ребенок после игры с

машинами отвез их в «гараж», завтра он должен сделать то же самое. Только в этом случае у малыша будет формироваться навык уборки игрушек. Педагог использует возникающие ситуации в повседневной жизни для упражнения детей в трудовых действиях. Например, приближается праздник – нужно нарядить кукол, пусть празднуют вместе с детьми. И дети охотно, увлеченно наряжают кукол: надевают им красивые наряды, причесывают...

Формируя трудовые навыки и умения, необходимо поддерживать усилия ребенка в овладении действиями. Мимика, интонация, взгляд, жест, слово, выражающее одобрение, ласка, шутка или недовольство – действенные средства в воспитании ребенка младшего дошкольного возраста. Получая положительные эмоции ребенок старается справиться с трудностями. Педагогу важно поддержать ребенка, заметить даже самый маленький его успех. Это поможет ему преодолеть неуверенность в себе, будет способствовать лучшему выполнению трудовых поручений.

Педагог обогащает детей знаниями о труде взрослых. Формирует обобщенные представления о значении труда на основе знаний большого количества его видов, разнообразия ценности его результатов для общества. В этой работе использует наряду с наблюдениями и экскурсиями опосредованное ознакомление детей с различными видами труда. С этой целью широко используется художественная литература, например:

С. Маршак «Почта», М. Пожарова «Маляры», С. Маршак «Мы военные», М. Ильин и Е. Сегал «Машины с нашей улицы», И. Виноградов «Сквозь буран», С. Сахаров «Два радиста», В. Маяковский «Кем быть» С. Баруздин «Кто построил этот дом», О. Донченко «Голубой винтик», Л. Дегутите «Руками человека» и др.

Педагог знакомит детей с видами труда по производству различных вещей, материалов, с их взаимосвязью; знакомит с общественным разделением труда и показывает роль различных его видов в удовлетворении потребностей человека. Например, чтобы сшить платье, нужна ткань, чтобы ее произвести, нужен хлопок. Одни люди выращивают хлопок, другие производят

ткань, третьи шьют одежду. Продавцы продают готовые вещи и заботятся, чтобы человек мог выбрать для себя красивую и удобную одежду. На основе таких знаний дети способны усвоить обобщенное понимание необходимости разных видов труда, значения их для людей, необходимости труда в обществе.

Знания и представления о труде закрепляются в сюжетно-ролевых играх.

Например: «Аэропорт», «Корабль», «Космонавт», «Полярники», «Путешественники», «Поликлиника», «Театр», «Ателье», «Универсам» и др.

Впечатления об окружающей действительности являются фундаментом трудового воспитания. Чем разнообразнее опыт ребенка, тем больше возможности для его развития и воспитания. Детей следует знакомить с окружающими предметами и явлениями, учить любить природу, познавать ее жизнь, знакомить с общественной жизнью страны.

Все перечисленные направления в работе непосредственно обогащают нравственный опыт ребенка и способствуют формированию таких качеств, как трудолюбие, отзывчивость, самостоятельность, инициативность, сознательность, уважение к труду взрослых и другие ценные качества личности будущего гражданина – труженика.

Трудовое воспитание – процесс непрерывный, так как жизнь постоянно требует и от взрослых, и от детей проявления трудовых усилий. Поэтому задачи трудового воспитания решаются в процессе разнообразной деятельности ребенка. Важно систематически включать в режим жизни ребенка организованный воспитателем ручной, бытовой труд и труд в природе в разных формах, чтобы на этапе завершения дошкольного образования ребёнок обладал установкой положительного отношения к миру и к разным видам труда.

Список использованных источников и литературы:

[1] Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. Пособие для педагогов дошкольных учреждений Библиотека воспитателя (Мозаика-Синтез)

[2] **Лабутина Н.В.** Трудовое воспитание дошкольников: методическое пособие для воспитателя / Н.В. Лабутина, А.А.

Иванова, Н.П. Гусева. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 72 с.

[3] Семенова Н.В., Федотенков Е.С. «Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников» Армавир, 2018

© М.Б. Нестерова, Е.Н. Иванова, 2024

*А.В. Папикян,
к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «АГПУ»,
г. Армавир, Российская Федерация*

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация: в статье описываются креолизованные тексты, которые в настоящее время являются одной из распространенных форм представления информации в современной учебной литературе, так как креолизованные обладают большим методическим потенциалом. В статье разработаны методические рекомендации по обучению диалогической речи с помощью креолизованного текста на занятии по немецкому языку.

Ключевые слова: креолизация, креолизованные тексты, визуальная информация, социокультурный аспект, комикс.

В последние годы в области современной лингвистики наблюдается возросший интерес к невербальным формам коммуникации, известным как "визуальная информация". Это явление отмечается во многих исследованиях, которые сосредоточены не на традиционной лингвистике текста, а на лингвистике семиотически сложных, "нетрадиционных", видеовербальных, поликодовых и креолизованных текстов.

Широко известен метафорический термин «креолизованные тексты», который принадлежит отечественным лингвистам, Ю. А. Сорокину и Е. Ф.Тарасову. Креолизованный текст – это текст, фактура которого состоит из двух разных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам) [3].

Креолизация – обозначение текстов, в структуре которых знаки различных семиотических систем вступают в наиболее сложные отношения – взаимовлияния, взаимодополнение, предложенное Ю.А. Сорокиным и Ф. Тарасовым [3].

Сообщение, заключенное в тексте, может быть представлено вербально (словесный текст) или иконически, т.е. изобразительно (греч. *eikon*) – изображение). Само слово креолизация означает «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности». В публикациях последнего времени также применяются термины «поликодовые тексты» [1], «семантически обогащенные тексты» [4] и др.

Итак, под креолизированным текстом мы понимаем текст, структура которого состоит из нескольких разных частей. Данные части делятся на два вида: вербальные (сам текст) и невербальные (изображения). Данные тексты часто встречаются, что в повседневной жизни, что в обучении учащихся. Например, это могут быть афиши, плакаты, визитные карточки, вывески и реклама (магазинов, товаров, услуг), а также комиксы.

Креолизованные тексты можно классифицировать на: тексты с частичной креолизацией и тексты с полной креолизацией. В текстах с частичной креолизацией вербальные и визуальные элементы взаимодействуют в автосемантических отношениях, при этом вербальная часть остается относительно независимой, а графические элементы текста становятся факультативными. Такое сочетание компонентов часто встречается в газетных, научно-популярных и художественных произведениях. В текстах с полной креолизацией наблюдается значительное объединение компонентов, где между вербальным и иконическим элементами формируются синсемантические связи. Вербальный текст полностью зависит от визуального ряда, и само изображение становится обязательным элементом текста. Эта взаимосвязь часто встречается в рекламе (плакаты, карикатуры, объявления и т.д.), а также в научных и особенно в научно-технических текстах.

Иконический компонент текста может выражаться как иллюстрацией (фотографией, рисунком), так и схему, таблицу, символическое изображение, формулу.

Мир креолизованных текстов обладает огромным разнообразием. Он включает в себя газетные и публицистические материалы, научно-технические тексты, инструкции, иллюстрированные художественные произведения,

рекламные тексты, афиши, комиксы, плакаты, листовки и многое другое.

Креолизованные тексты присутствуют во всех сферах жизни, будучи при этом как средством коммуникации, так и носителем культуры того или иного народа, социальной группы и т.д.

Стремительное увеличение визуальной информации в современных коммуникациях, а также переход к новой научной парадигме в лингвистике стали основными факторами, способствующими усилению исследовательского внимания к комплексному изучению иностранного языка и его взаимодействия с кодами других семиотических систем, включая невербальные коды. В.М. Березин подчеркивает, что визуальная информация, аудиовизуальные элементы, иллюстрации и паралингвистические письменные средства все чаще становятся частью процесса текстообразования. Поэтому разработка и применение учебных материалов, основанных на поликодовых или креолизованных текстах, имеет особую важность для обучения межкультурному иноязычному общению в процессе изучения иностранного языка.

Креолизованные тексты могут являться средством коммуникации, носителем культуры того или иного народа, социальной группы.

Креолизованные тексты раскрывают мировоззрение, ценности, эстетические идеалы, изучение которых в целом представляет собой социокультурный аспект изучения иностранного языка.

В психолингвистических исследованиях принято считать, что информация, воспринимаемая в различных формах – текст и изображения, «объединяется и обрабатывается человеком в едином универсальном коде мышления». Исходя из этого, эксперты в области литературы считают, что в произведениях с определённым содержанием не только допустимо, но и желательно использовать иллюстрации.

Одним из примеров применения креолизованного текста при обучении иностранному языку является комикс.



А.Г. Сонин дает определение: «Комикс – это особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [2].

В комиксах используется разговорный стиль, а диалоги отличаются лаконичностью. Информация, представленная в комиксах, насыщена эмоциями, что способствует лучшему усвоению. В них можно встретить лексику, охватывающую различные области человеческой деятельности, что дает возможность применять комиксы на любом уроке – достаточно лишь подобрать комикс, соответствующий нужной лексической теме.

Важную роль для формирования социокультурной компетенции играет тот факт, что комиксы выражают национальный характер носителей языка.

В комиксах содержится значительное количество

лингвострановедческой информации о стране, язык которой изучается, что способствует формированию у студентов представлений о нормах поведения, обычаях и традициях местного населения. Кроме того, комиксы служат источником мотивации для изучения иностранного языка, они стимулируют творческую активность и желание обучающихся к самообразованию.

Применение комиксов в качестве учебного материала на занятиях по иностранному языку способствует увеличению интереса студентов к изучаемому языку и культуре соответствующей страны. Комиксы объединяют элементы таких видов искусства, как литература и изобразительное искусство. В них не всегда присутствует текст; существуют также «немые» комиксы с легко воспринимаемым сюжетом. Однако чаще всего диалоги в комиксах передаются с помощью филактера – «словесного пузыря», который обычно изображается в виде облачка, исходящего от уст персонажа, или, если это мысли, – из его головы. Комментарии автора обычно располагаются над или под кадрами. Комиксы могут варьироваться как по литературному жанру, так и по стилю иллюстрации. Рисунок в комиксах обладает определенной условностью.

Он упрощается для скорости рисования и удобства восприятия и идентификации читателя с персонажем.

В настоящее время комиксы активно применяются преподавателями для обучения иностранным языкам. Они представляют собой отличное методическое средство для педагогов. Комиксы используются на занятиях, начиная с начального уровня и до более продвинутых, так как в них содержатся короткие сообщения, которые помогают изучать грамматические структуры и новые слова. В комиксах также присутствуют иллюстрации, которые способствуют лучшему пониманию и запоминанию языковых конструкций, а также культурные аспекты, знакомящие студентов с особенностями поведения и общения жителей изучаемой страны.

Важно отметить, что креолизованный текст, в частности комиксы, следует использовать в процессе обучения иностранному языку, при этом необходимо учитывать языковые особенности реплик персонажей и соответствие лексических и

грамматических тем.

Рассмотрим на примере темы: «Probleme und ihre Lösungen»

1. Предтекстовый этап: преподаватель должен показать обучающимся ряд моментов работы: определить к какому типу относится данный текст с помощью заголовка, рисунков; о ком или о чем в нем идет речь; попросить определить знакомые слова и спрогнозировать по ним содержание текста.

Первоначально нужно задать ряд вопросов, например:

- Worüber erzählt man im Text?
- Wie viele Personen gibt es im Text?
- Warum ist der erwachsene Junge böse?
- Glaubt der kleine Junge an die Wunder?

2. Текстовый этап: объектом контроля чтения должно быть его понимание, причем этот контроль надо связать как с коммуникативными задачами, так и с видом чтения. Задание можно начать так: Was hat der erwachsene Junge weiter gemacht? Denkt ihr nach, was kann weiter passieren?

3. Послетекстовый этап: использование содержания текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Студенты должны отвечать на вопросы к данному тексту, комментировать его содержание, высказывать свою точку зрения на полученную информацию, составлять письменный вариант собственного текста и т.д.

3.1 Habt ihr viele Freunde oder nicht? Was meint ihr, warum?
Macht ihr bitte einen Dialog.

Примерная схема диалога:

P1: Ich habe beste Freundin! Ich bin kontaktfreudig, weil ...
Und du?

P2: Ich habe beste Freundin auch! Ich bin der Meinung, dass ...

P1: Wenn ich keine Freunde hätte, wäre das Leben für mich ... Und bei dir?

P2: Ich kann mir das Leben ohne Freunde nicht vorstellen, weil ...

3.2 Beantwortet bitte meine Frage.

- Sind alle kontaktfreudig?
- Streitet ihr oft? Mit wem?

- Mit wem redet ihr über Probleme?
- Könnt ihr andere gut verstehen?
- Wer ist immer traurig? Warum?

3.3 Чтобы закрепить пройденный материал:

Schreibt ihr bitte einen Aussatz „Was braucht Freundschaft?

Warum?“

4. Творческий этап: комикс имеет большие возможности для развития творческих способностей учащихся.

Mahlt ihr bitte einen Comic „Probleme und ihre Lösungen“.

В заключение, можно отметить, что креолизованные тексты играют ключевую роль в образовательном процессе, особенно в изучении иностранных языков. Эти тексты не только способствуют запоминанию информации, но и позволяют глубже понять различные аспекты культуры, ценностей и идеалов стран, язык которых изучается. Они также помогают вызвать больший интерес у студентов к изучению языка в целом. Креолизованные тексты активно применяются в процессе обучения иностранным языкам, и в учебных материалах чаще всего представлены в формате комиксов, что делает их более привлекательными для учащихся по сравнению с традиционными текстами.

Список использованных источников и литературы:

[1] Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А. П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярский университет, 2000 – С. 104-110.

[2] Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. – М. – 2005 – №6. – С. 115-123.

[3] Сорокин Ю.А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990 – 240 с.

[4] Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: дисс... диссертация Москва, 2010 – 240 с.

© А.В. Папикян, 2024

*В.С. Соломина,
студентка 2 курса
напр. «Юриспруденция»,
науч. рук.: И.В Тюрина,
к.ф.в., доц.,
ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева»,
г. Орёл, Российская Федерация*

РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Аннотация: данная статья посвящена оценке роли адаптивной физической культуры в реабилитации и социализации студентов юридического института. В статье приведены результаты оценки динамики показателей реабилитации и социализации студентов юридического института до и после внедрения программы адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, АФК, реабилитация, социализация, студенты юридического института.

Актуальность адаптивной физической культуры в юридическом институте обусловлена необходимостью создания равных возможностей для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это способствует их успешной социализации, развитию физических и психологических качеств, а также повышению мотивации к здоровому образу жизни и учебной деятельности.

Адаптивная физическая культура (АФК) – это комплекс мер, направленных на реабилитацию и социализацию людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с помощью физических упражнений и других средств физической культуры. АФК способствует не только физическому, но и психологическому, социальному восстановлению людей с ОВЗ.

Студенты юридического института, как и любые другие студенты, могут иметь различные проблемы со здоровьем,

которые могут влиять на их физическую активность и социализацию. Роль АФК в реабилитации и социализации таких студентов может быть значительной:

1. Физическая реабилитация: АФК помогает студентам с ограниченными возможностями здоровья восстановить и поддерживать физическую форму, улучшить координацию, гибкость, выносливость и другие физические качества. Это способствует улучшению общего состояния здоровья и повышению качества жизни.

2. Психологическая реабилитация: АФК помогает студентам справиться с психологическими проблемами, связанными с ограничениями здоровья. Физические упражнения способствуют выработке эндорфинов – гормонов счастья, которые помогают снять стресс, улучшить настроение и повысить самооценку.

3. Социальная реабилитация: АФК способствует интеграции студентов с ОВЗ в общество, помогает им найти новых друзей и единомышленников, развить коммуникативные навыки и уверенность в себе. Это способствует снижению социальной изоляции и повышению качества жизни.

4. Образование и карьера: АФК может помочь студентам с ОВЗ получить образование и найти работу. Физические упражнения могут улучшить когнитивные функции, повысить концентрацию внимания и память, что может быть полезно для учёбы. Кроме того, АФК может помочь развить навыки, необходимые для определённых профессий, таких как координация движений, ловкость, выносливость и т.д. [1].

5. Поддержка и мотивация: АФК может предоставить студентам с ОВЗ поддержку и мотивацию для достижения своих целей. Тренеры и инструкторы могут помочь студентам разработать индивидуальные программы тренировок, следить за прогрессом и мотивировать их на достижение новых результатов.

В юридическом институте Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева было выявлено, что некоторые студенты испытывают трудности с адаптацией к учебному процессу и социализацией в коллективе. Для решения этой проблемы было решено внедрить программу адаптивной

физической культуры.

Основной целью экспериментальной АФК программы является реабилитация и социализация студентов юридического института с ОВЗ посредством АФК. Программа направлена на улучшение физического состояния, развитие двигательных навыков, повышение самооценки и социальной адаптации участников.

Экспериментальная АФК программа включала в себя ряд средств, приведенных на рисунке 1.



Рисунок 1 – Средства экспериментальной АФК программы

При этом использовались такие методы экспериментальной АФК программы как: индивидуальный подход; постепенное усложнение; игровой метод; позитивное подкрепление; сотрудничество; разнообразие занятий; обратная связь; поддержка и понимание.

До и после внедрения программы АФК была проведена диагностика показателей реабилитации и социализации студентов юридического института (таблица 1).

Также было замечено, что студенты, которые занимались адаптивной физической культурой, стали более уверенными в себе и своих возможностях, что положительно сказалось на их успеваемости и общей адаптации к учебному процессу.

Таблица 1 – Динамика показателей реабилитации и социализации студентов юридического института

Показатель	Показатели реабилитации	Показатели социализации
До внедрения программы	У некоторых студентов наблюдались проблемы с осанкой, координацией движений и общим физическим состоянием.	Студенты испытывали трудности с общением, адаптацией к новым условиям и формированием социальных связей
После внедрения программы	Благодаря регулярным занятиям адаптивной физической культурой, студенты улучшили своё физическое состояние, осанку и координацию движений	Студенты стали более открытыми к общению, легче адаптировались к новым условиям и сформировали новые социальные связи

Исследование показало, что внедрение программы адаптивной физической культуры в юридическом институте привело к улучшению показателей реабилитации и социализации студентов, что подтверждает эффективность данного подхода.

Таким образом, АФК играет важную роль в реабилитации и социализации студентов юридического института с ограниченными возможностями здоровья. Она помогает им восстановить и поддерживать физическую форму, справиться с психологическими проблемами, интегрироваться в общество, получить образование и найти работу, а также олучить поддержку и мотивацию для достижения своих целей.

Список использованных источников и литературы:

[1] Еникеев Ш.Ф., Исхакбаев Е.Э. Роль адаптивной физической культуры в реабилитации студентов с нарушениями здоровья // Проблемы науки. – 2024. – №5 (86). – С. 50-53.

© И.И. Иванов, П.П. Петров, 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.А. Муратова,
студент 6 курса
напр. «Клиническая Психология»,
В.С. Чернецова,
студент 6 курса
напр. «Клиническая психология»
О.Н. Маркова,
к.п.н., доц.,
ТГУ им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: данная статья посвящена анализу существующих нейропсихологических подходов к диагностике и коррекции пространственных представлений у детей, а также опыту разработки рабочей тетради по формированию пространственных представлений с учётом особенностей развития детей с ЗПР.

Ключевые слова: пространственные представления; высшие психические функции; нормотипичные дети; задержка психического развития; нейропсихологическая диагностика; коррекция.

Пространственные представления человека составляют систему чувственно-наглядных образов и предметов окружающего мира и является базой психического развития в детском возрасте. У детей с ЗПР такая функция часто оказывается нарушена, что усложняет процесс познания окружающего мира, школьного обучения, коммуникации. Согласно анализу статистических данных об образовании детей с ОВЗ в 2019-2020 году, проведённом Институтом коррекционной педагогики РАО, именно дети с задержкой

психического развития являются самой многочисленной группой – около 40% от всего количества детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [6]. З.М. Дунаева и С.Г. Шевченко отмечают, что у детей с ЗПР несформированными оказываются все уровни пространственных представлений [1]. У них наблюдаются: нарушения «схемы тела», ориентировки относительно себя и других предметов, организация движений в пространстве, вербализация пространственных представлений в предложно-падежных формах и непонимание логико-грамматических конструкций. Несмотря на большое количество научных исследований и диагностического материала, посвященных проблеме диагностики и коррекции пространственных представлений у детей с ЗПР, единого нейropsychологического подхода не сложилось. Исходя из этого, возникает потребность в исследовании пространственных представлений у детей с задержкой психического развития, а в последующем и разработке материала по его формированию с учетом особенностей развития детей с задержкой психического развития. В данной работе будет предпринята попытка разработки и оценки эффективности рабочей тетради для развития и коррекции пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Целью исследования является диагностика и коррекция пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития на основе разработанной рабочей тетради по формированию и развитию пространственных представлений.

Объект исследования: пространственные представления.

Предмет исследования: эффективность коррекционной работы по развитию пространственных представлений у детей с задержкой психического развития.

Нами предполагалось, что уровень сформированности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития ниже, чем у нормотипичных детей. Они хуже ориентируются в пространстве, путаются при восприятии и описании частей собственного тела, имеют логико-грамматические ошибки в речи, не различают направления

сторон. Таким образом, задачей нашей работы являлась разработка рабочей тетради, которая сделает процесс коррекции пространственных представлений у детей с ЗПР наиболее эффективным.

В ходе исследования мы применяли следующие методы и методики.

1. Теоретический анализ проведённых ранее исследований по проблеме формирования пространственных представлений у детей в норме и с задержкой психического развития. С помощью этого метода были структурированы знания в данной области.

2. Тестирование (первичное и повторное). Включает комплекс методик, определяющих уровень сформированности пространственных представлений у детей: «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М.Семаго и Н.Я.Семаго, «Ориентировка на себе и относительно себя» Л.Б.Осиповой и «Определение пространственных отношений между предметами» М.Г.Аббасова.

3. Методы математической статистики для выявления различий полученных количественных данных: Т-критерий Стьюдента и Т-критерий Вилкоксона.

Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, которые выражаются в таких понятиях как форма, направление, протяженность, расстояние, местоположение. А.Н.Леонтьев утверждает, что пространственные представления являются базовой составляющей познавательной деятельности [2].

Пространственные представления затрагивают многие виды деятельности: чтение, счет и письмо, двигательную активность, игры и т.д.

Задержка психического развития – отставание в развитии психических процессов и недоразвитие эмоционально-волевой сферы у детей, которые можно преодолеть в ходе коррекции. У детей с задержкой психического развития наблюдается несформированность первого уровня развития пространственных представлений – схема тела, а также трудности анализа расположения предметов относительно себя

[5]. У детей с ЗПР наблюдаются трудности с предметно-пространственной ориентировкой, чувственным восприятием, вербализацией пространственных компонентов, пространственной организацией движения.

Это несёт за собой следующие сложности:

- целостного восприятия объектов и знаков;
 - зрительно-пространственного анализа;
 - ориентировки на плоскости при выполнении графических заданий;
 - осуществления различного вида сенсорного контроля
- [3; 4; 7.].

В речи таких детей присутствуют мало предлогов, как правило, наиболее простые, наблюдаются сложности в понимании даже простых пространственных, пространственно-временных и причинно-следственных отношений [9].

Пространственные представления связаны с работой височно-теменно-затылочной области коры головного мозга (зоны ТПО). Данная структура относится ко второму функциональному блоку мозга по А.Р. Лурия. Среди признаков нарушений второго блока мозга отмечают: несформированность пространственных представлений и сенсомоторных координаций. В результате наблюдаются нарушения от ориентации в схеме тела до пропусков букв, слов, трудностях определения положения предметов, расположения координат, от несформированности сенсомоторных координаций до нарушения распознавания интегрированного образа объекта [8].

Опираясь на теоретическую основу по проблеме развития пространственных представлений у детей в норме и при задержке психического развития, мы провели первичную диагностику с помощью методик, указанных выше, с детьми 7-9 лет. Первичная диагностика проводилась на двух группах детей по 15 человек. Первую группу представили нормотипичные дети без каких-либо особенностей развития. Во вторую группу вошли дети с задержкой психического развития, обучающиеся по адаптированной учебной программе. Опишем получившиеся результаты.

Согласно инструкции к первой методике (М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «Ориентировка в схеме собственного тела»), первое

задание было направлено на ориентировку в схеме лица, во втором и третьем заданиях данной методики анализировались собственные части тела. Дети с ЗПР неплохо ориентируются в основных частях тела человека, но такие термины, как «колени», «плечо», «локоть», «запястье» вызывают у них трудности: они не понимают как значение самого слова, так и трудно определяют его местоположения по отношению к другим частям тела. Таким образом, более половины детей без особенностей развития имеют высокий уровень сформированности навыков относительно схемы собственного тела, четверть детей имеют средний уровень; более половины детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности навыков относительно схемы собственного тела и только у 7% младших школьников отмечается высокий уровень.

Согласно инструкции по методике Л.Б.Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя», первое задание направлено на оценку знаний частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая). У детей с задержкой психического развития возникло больше сложностей, хотя и среди них были такие, кто выполнил задание без ошибок. У большинства трудности были следующие: непонимание инструкций «Что у тебя одно?» и «Что у тебя по два?», ошибки в ориентировке по принципу «лево-право» и «сзади-спереди». Во втором задании представленной методики выявлялось знание пространственных понятий. Большинству детей с задержкой психического развития понимание этих терминов оказалось недоступно. Однако они успешно оперировали терминами «вперёд», «назад», «вверх», «вниз». В третьем задании данной методики предлагалось скопировать изображение дома для исследования понимания проекционных отношений. Большая часть детей с задержкой психического развития допустили множество топологических и координатных ошибок с грубым нарушением проекционных отношений. Таким образом, группе детей без особенностей развития нет тех, кто имел бы низкий уровень сформированности навыков по ориентировке на себе и относительно себя, а в группе детей с задержкой психического

развития нет тех, кто имел бы высокий уровень; более половины нормотипичных детей имеют высокий уровень сформированности навыков, и более половины детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности навыков по данной методике.

Проанализируем полученные данные по методике М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами». Первое и второе задание направлены на понимание взаиморасположения двух предметов и умение словесно обозначать пространственные отношения между ними. Третье задание представленной методики было направлено на понимание сложных логико-грамматических и инверсионных конструкций. Дети с задержкой психического развития не всегда понимали разницу в услышанных инструкциях, поэтому путались в картинках и делали неправильные выводы. Следовательно, среди нормотипичных детей нет тех, кто имел бы низкий уровень сформированности навыков по определению пространственных отношений между предметами; три четверти нормотипичных детей обладают высоким уровнем, а четверть – средним; почти половина детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности навыков и столько же – средний уровень; высокий уровень сформированности навыков имеет один человек.

Подводя итог по результатам первичной диагностики, отметим, что у детей с ЗПР слабо сформированы процессы пространственных представлений. У них возникают трудности при ориентировке на собственном теле и лице, определении проекционных отношений между предметами, оперировании различными понятиями и предлогами, обозначающими расположение. Полученные диагностические данные мы проверили с помощью метода математической статистики по Т-критерию Стьюдента. Было выявлено, что существуют различия в баллах трёх методик у двух групп. Каждый показатель входит в зону значимости на уровне $p=0,01$. Данный результат стал основой для дальнейшего исследования.

Далее мы разработали программу на развитие пространственных представлений у младших школьников.

Программа предполагала проведение 20 занятий с периодичностью 2 занятия в неделю по разработанной рабочей тетради на развитие пространственных представлений младших школьников. Целью данных занятий выступило формирование представлений о схеме тела, о взаиморасположении предметов в пространстве, усвоение квазипространственных, речевых и логико-грамматических конструкций. Каждое занятие включает в себя 4 задания, которые ребенок выполняет с психологом и 1 домашнее задание, которое ребенок выполняет с родителем. В конце каждого занятия дети получают распечатанный лист с домашним заданием, которое необходимо выполнить с родителем и принести на следующее занятие.

Исходя из результатов первичной диагностики, мы приняли решение провести коррекционные занятия с группой младших школьников с задержкой психического развития (15 человек), так как у них наблюдается низкий уровень сформированности пространственных представлений.

После прохождения детьми программы мы провели повторную диагностику младших школьников, чтобы проверить эффективность проведенных занятий. С первой методикой (М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «Ориентировка в схеме собственного тела») дети с задержкой психического развития справились лучше, чем при первичной диагностике. Большинство детей с задержкой психического развития усвоили значение предлогов «под» и «над», основные части лица, такие как: лоб, брови, ресницы, глаза, нос, губы и т.д. Некоторым детям тяжело было сосредоточиться над выполнением задания с закрытыми глазами, не имея возможности наглядного материала перед собой. Дети с задержкой психического развития неплохо справились с оценкой взаиморасположения частей тела, без особых затруднений смогли определить какие части тела находятся выше/ниже, чем другие. В некоторых случаях младшие школьники прибегали к помощи психолога, когда не могли сориентироваться в таких понятиях, как: «запястье», «предплечье», «голень». По результатам повторной диагностики более половины детей без особенностей развития имеют высокий уровень сформированности навыков относительно схемы собственного тела, лишь 7% (1 ребенок) имеет низкий

уровень сформированности навыка; более половины детей с задержкой психического развития имеют средний уровень сформированности навыков относительно схемы собственного тела, у 13% (2 человека) младших школьников отмечается низкий и высокий уровень соответственно (рисунок 1).

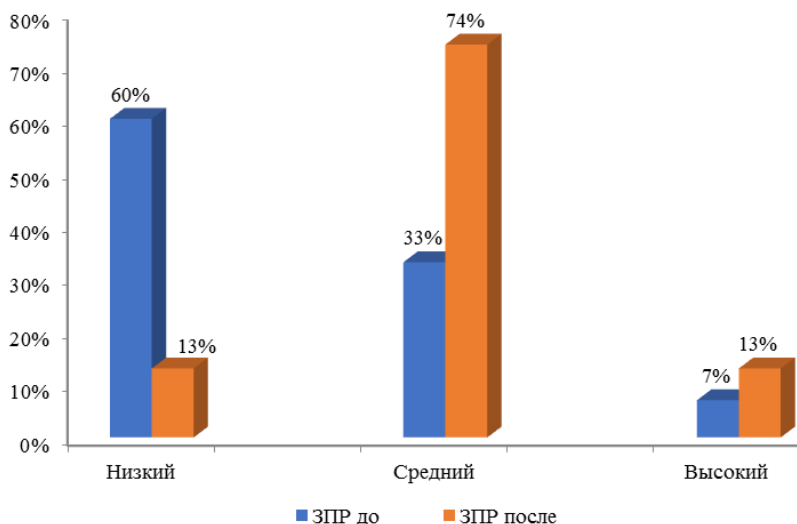


Рисунок 1 – Уровень сформированности навыка у младших школьников с задержкой психического развития до/после проведённых занятий по методике М.М. Семаго и Н.Я. Семаго

При повторной диагностике по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» младшие школьники с задержкой психического развития практически без ошибок ориентировались в понятиях «слева/справа», «спереди/сзади», некоторые дети допускали ошибки из-за невнимательности и торопливости. Дети с задержкой психического развития с легкостью оперировали терминами «вперёд», «назад», «вверх», «вниз», в разграничении более сложных понятий «впереди справа», «назад направо» большинству из них требовалась помощь психолога и подсказки. При копировании изображения школьники

допустили незначительные ошибки в количестве предметов, их взаимном расположении. Таким образом, в группе детей без особенностей развития нет тех, кто имел бы низкий уровень сформированности навыков по ориентировке на себе и относительно себя, а в группе детей с задержкой психического развития лишь 20% (3 человека); более половины нормотипичных детей имеют высокий уровень сформированности навыков, и более половины детей с задержкой психического развития имеют средний уровень сформированности навыков по данной методике (рисунок 2).

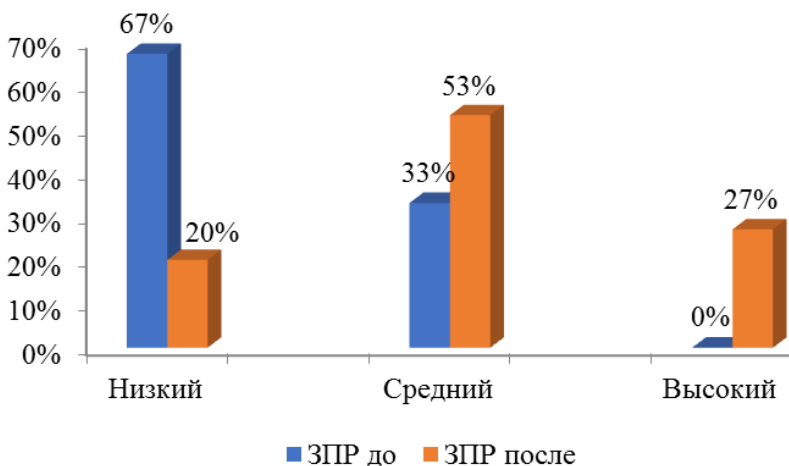


Рисунок 2 – Уровень сформированности навыка у младших школьников с задержкой психического развития до\после проведённых занятий по методике Л.Б. Осиповой

Наконец, проанализируем полученные данные по методике М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами». Для детей с ЗПР по-прежнему оказалось сложнее самостоятельно обозначать пространственные отношения между предметами, чем перемещать предметы по инструкции психолога. Таким образом, среди нормотипичных детей нет тех, кто имел бы

низкий уровень сформированности навыков по определению пространственных отношений между предметами; три четверти нормотипичных детей обладают высоким уровнем, а четверть – средним; больше половины детей с задержкой психического развития имеют средний уровень сформированности навыков и четверть высокий уровень; низкий уровень сформированности навыков имеет два человека (рисунок 3).

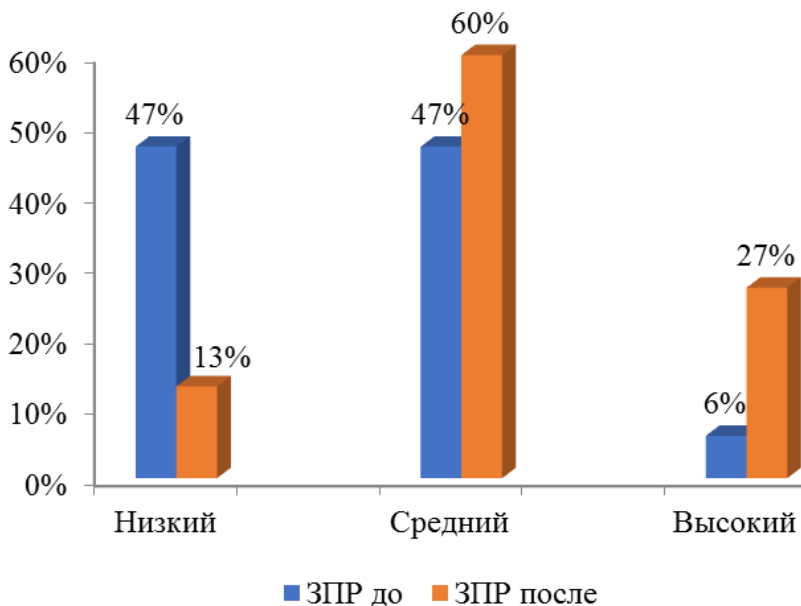


Рисунок 3 – Уровень сформированности навыка у младших школьников с задержкой психического развития до/после проведённых занятия по методике М.Г. Аббасова

Таким образом, статистически достоверна разница по общей сумме баллов каждой методики в группах нормотипичных детей и детей с задержкой психического развития, однако по отдельным заданиям методик средний балл группы детей с задержкой психического развития приближен к среднему баллу группы нормотипичных детей (методика М.М.

Семаго и Н.Я. Семаго – задания №1 и №3; методика Л.Б. Осиповой – задания №1 и №2; методика М.Г. Аббасова – задания №2 и №3).

Далее с помощью метода математической статистики –Т-критерий Вилкоксона мы определили различия в показателях группы детей с задержкой психического развития до и после проведенных занятий. Было выяснено, что существуют статистически значимые различия по общей сумме баллов у группы детей с задержкой психического развития до и после проведенных занятий, уровень сформированности пространственных представлений повысился, о чём говорят результаты повторной диагностики, следовательно, мы делаем вывод о высокой эффективности разработанной нами программы и рабочей тетради к ней.

Данный интеллектуальный продукт является уникальным. Он может применяться не только у детей с ЗПР, но и у нормотипичных детей для развития навыка. Он может быть применён в дошкольных образовательных учреждениях, муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях, медицинских учреждениях, а также частных организациях, центрах развития детей и т.д.

Данные результаты могут быть полезны для усовершенствования и оптимизации программ реабилитации и коррекции для детей с ЗПР, а также для дальнейших исследований в данной области.

Список использованных источников и литературы:

[1] Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития.: методическое пособие. – Ин-т коррекционной педагогики РАО. – Москва.: Советский спорт, 2006. – 144с.

[2] Леонтьев. А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

[3] Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего возраста: [Текст]: Практическое пособие. – М.: Айрис – пресс, 2007.

[4] Титова О.В. Справа – слева. Формирование

пространственных представлений у детей [Текст]: Методическое пособие. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004.

[5] Ульяновская У.В. Дети с задержкой психического развития. Изд. Второе [Текст] / У.В. Ульяновская. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 136 с.

[6] Бабакина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. №202. С. 36-44.

[7] Семаго Н.Я. Формирование пространственно – временных и элементарных математических представлений [Текст]. М.: Айрис – пресс, 2007.

[8] Смирнова Ю.Е. Нейропсихологические маркеры интеллектуальных нарушений / Ю.Е. Смирнова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – №1 (343). – С. 135-147.

[9] Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства// Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр./ М., 1961.

© Н.А. Муратова, В.С. Чернецова, О.Н. Маркова, 2024