

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

---

Педагогический институт имени В. Г. Белинского

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМЕНИ В. Г. БЕЛИНСКОГО:  
традиции и инновации**

Материалы VIII Всероссийской научно-практической  
конференции, посвященной 83-летию  
Педагогического института имени В. Г. Белинского  
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 16 декабря 2022 г.

Под общей редакцией  
кандидата физико-математических наук, доцента  
*О. П. Суриной*

Пенза  
Издательство ПГУ  
2022

**Педагогический институт имени В. Г. Белинского:**  
П24 **традиции и инновации** : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 83-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 16 декабря 2022 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. – 322 с.

ISBN 978-5-907666-25-2

Представлены научные статьи преподавателей и обучающихся Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, а также публикации работников сферы образования как Пензенской области, так и других российских регионов. Авторы рассматривают актуальные вопросы физико-математического, естественно-научного и информационно-технологического образования, социально-гуманитарных наук, лингвистики, литературоведения, современные подходы к профессиональной подготовке и переподготовке педагогических кадров для системы образования, проблемы развития педагогического образования Пензенской области.

Издание адресовано обучающимся и преподавателям высших учебных заведений, а также работникам образовательных организаций.

УДК 37

**Редакционная коллегия:**

доктор философских наук, профессор *А. Б. Тугаров*;  
доктор исторических наук, профессор *О. А. Сухова*;  
доктор биологических наук, профессор *С. В. Титов*;  
кандидат педагогических наук, доцент *В. Н. Морозова*  
(ответственный редактор)

**ПРИКАЗ**

о подготовке и проведении VIII Всероссийской  
научно-практической конференции  
«Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации»  
№ 969/о от 08.11.2022

ISBN 978-5-907666-25-2

© Пензенский государственный  
университет, 2022

**Ирина Викторовна Акимова**

г. Пенза, ulrih@list.ru

**Эльвира Александровна Акчурина**

г. Пенза, elakchurina@yandex.ru

**Максим Витальевич Исайкин**

г. Пенза, maxim5662@yandex.ru

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

Единый государственный экзамен позволяет объединить государственную итоговую аттестацию и вступительные экзамены в учреждения высшего и среднего профессионального образования, представляет собой «форму независимой оценки уровня учебных достижений обучающихся с использованием заданий стандартизированной формы (контрольные измерительные материалы), выполнение которых позволяет установить уровень учебных достижений обучающихся по освоению федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

Главная задача ЕГЭ – оценить уровень подготовки выпускников общеобразовательных учреждений по предмету Информатика для поступления в ВУЗы и другие профессиональные учреждения. Итоги данного экзамена показывают, что сдать его реально лишь в случае подробного изучения всех тем, которые входят в содержание базового и углубленного курса информатики. Именно изучение углубленного курса информатики является наиболее актуальной проблемой при сдаче ЕГЭ. Чтобы решить данную проблему требуется повысить уровень преподавания информатики в школах. С 2021 года ЕГЭ по информатике проводится в новом формате – компьютерном. Такое нововведение повлияло как на изменение форм некоторых заданий, так и на методику подготовки к решению этих заданий.

Содержание экзаменационной работы охватывается основное содержание курса информатики, важнейшие его темы, наиболее значимый в них материал, однозначно трактуемый в большинстве преподаваемых в школе вариантов курса информатики.

Работа содержит как задания базового уровня сложности, проверяющие знания и умения, предусмотренные требованиями базового уровня освоения основной образовательной программы, так и задания повышенного и высокого уровней сложности, проверяющие знания и умения, предусмотренные требованиями профильного уровня. В демо варианте КИМа ЕГЭ по информатике на 2023 г. представлено 27 заданий, которые могут в итоге принести 29 первичных баллов.

В своем исследовании мы предлагаем выполнить следующую классификацию заданий (рис. 1).

При выполнении заданий второй группы также могут быть использованы различные программные средства, например, ЭТ Excel, язык программирования (Python).

В настоящее время такая «автоматизация» решения заданий целесообразна для некоторых видов заданий, которые ранее традиционно решались «вручную». За счет использования программных средств предполагается повысить скорость и

точность выполнения, заданий, избежать арифметических ошибок, монотонного выполнения стандартных операций над числовой и строковой информацией.



Рис. 1. Классификация заданий ЕГЭ

Примером такого задания является задание 5.

5 задание в новом проекте КИМ ЕГЭ по информатике на 2023 г. выглядит следующим образом (рис. 2).

**5** На вход алгоритма подаётся натуральное число  $N$ . Алгоритм строит по нему новое число  $R$  следующим образом.

1. Строится двоичная запись числа  $N$ .
2. Далее эта запись обрабатывается по следующему правилу:
  - а) если сумма цифр в двоичной записи числа чётная, то к этой записи справа дописывается 0, а затем два левых разряда заменяются на 10;
  - б) если сумма цифр в двоичной записи числа нечётная, то к этой записи справа дописывается 1, а затем два левых разряда заменяются на 11.

Полученная таким образом запись является двоичной записью искомого числа  $R$ .

*Например,* для исходного числа  $6_{10} = 110_2$  результатом является число  $1000_2 = 8_{10}$ , а для исходного числа  $4_{10} = 100_2$  результатом является число  $1101_2 = 13_{10}$ .

Укажите **минимальное** число  $N$ , после обработки которого с помощью этого алгоритма получается число  $R$ , большее 40. В ответе запишите это число в десятичной системе счисления.

Ответ: \_\_\_\_\_.

Рис. 2. Вид задания 5

Согласно спецификации, цель данного задания – проверка работы формального исполнителя.

Можем обратиться к следующим возможностям языка Python.

Функция `bin(x)`: возвращает двоичную строку с префиксом `0b` (двоичная форма числа  $x$ ).

Функция `int()`: С помощью функции `int()` можно попробовать конвертировать другой тип данных в целое число. С помощью данной функции можно также выполнять преобразование из двоичной формы числа в десятичную.

Также можно использовать функции и методы обработки строковых величин: срезы, count, replace и т.д.

Далее приведем пример возможного решения данной задачи:

```
for i in range(1,1000):
    s=bin(i)[2:]
    if s.count('1')%2==0:
        s+='0'
        s='10'+s[2:]
    else:
        s+='1'
        s='11'+s[2:]
    if int(s,2)>40:
        print(i)
        break
```

Результат работы программы представлен ниже:

Рис. 3. Результат работы программы

В данной программе для упрощения подсчета суммы цифр используется фрагмент `s.count('1')`. А для преобразования двоичного числа – конкатенацию строк: `s='10'+s[2:]`.

Особенно актуальным является данный подход при решении заданий, в которых необходимо проанализировать несколько значений из указанного промежутка. Рассмотрим следующий пример

*Автомат обрабатывает трехзначное натуральное число  $N$  по следующему алгоритму.*

*1. Из цифр, образующих десятичную запись  $N$ , строятся наибольшее и наименьшее возможные двузначные числа (числа не могут начинаться с нуля).*

*2. На экран выводится разность полученных двузначных чисел.*

*Пример. Дано число  $N = 351$ . Алгоритм работает следующим образом.*

*1. Наибольшее двузначное число из заданных цифр – 53, наименьшее – 13.*

*2. На экран выводится разность  $53 - 13 = 40$ .*

*Чему равно количество чисел  $N$  на отрезке  $[800; 900]$ , в результате обработки которых на экране автомата появится число 30?*

Листинг программы одного из варианта решения представлен ниже:

```
k=0
for n in range(800,901):
    a=n%10
    b=(n//10)%10
    c=n//100
    m1=max(a,b,c)
    m2=min(a,b,c)
    av=a+b+c-(m1+m2)
    if (m1*10+av)-(m2*10+av)==30:
        k+=1
print(k)
```

В данной программе были использованы функции  $\max$ ,  $\min$ . В ее основе – разделение числа на цифры. Такое разделение можно выполнить либо с помощью целочисленного деления на 10, либо с помощью строкового представления целого числа.

Таким образом, можно сделать вывод, что за счет использования современных программных средств повышается скорость и корректность решения некоторых заданий ЕГЭ по информатике. За счет этого может быть достигнут более высокий процент правильно выполненных заданий.

### Список литературы

1. Родионов М. А., Акимова И. В., Губанова О. М. Формирование предметной составляющей профессиональной компетенции учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В. И. Вернадского. 2017. № 2. С. 129–139.
2. Открытый банк заданий ЕГЭ. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 21.10.2022).
3. ЕГЭ по информатике 2023. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/school/ege.htm> (дата обращения: 21.10.2022).

УДК 93/94

**Дмитрий Анатольевич Акимцев**

г. Пенза, [dmitrij.akimcev@bk.ru](mailto:dmitrij.akimcev@bk.ru)

## КРЕСТЬЯНСКИЙ ДВОР КАК ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ОРГАНИЗМ ЭКОНОМИКИ СОВЕТСКОЙ РОССИИ 1920-х ГОДОВ

После событий 1917 года в российской деревне, также как и во всей стране начинается процесс социальной и экономической трансформации. Векторы изменений в аграрном секторе России новое советское правительство обозначило в двух нормативно-правовых актах – в «Декрете о земле» 1917 года и в «Декрете о социализации земли» 1918 года. Первый декрет предписывал конфискацию, не предполагавшую компенсации, помещичьих земель, а также земель монастырей и царской фамилии. Второй отменял любую собственность на землю, кроме государственной, то есть завершал процесс национализации земли [3, с. 92].

В соответствии с положениями «Декрета о социализации земли» к общей площади всех крестьянских наделов (дворов) прибавлялись 150 миллионов десятин конфискованной земли. Таким образом, началась политика осереднячивания деревни, которая была направлена на ограничение производственного потенциала крестьянского двора (размер участков был фиксированным для того, чтобы крестьяне могли удовлетворить потребности своей семьи, но не могли расширять производство и ориентироваться на рынок) [4, с. 428].

В 1920-х годах начинается полномасштабный процесс осереднячивания деревни, который предполагал национализацию и перераспределение земель помещичьих и крестьянских хозяйств. Начался процесс своеобразного изменения структуры крестьянского двора [3].

Политика осереднячивания крестьянских дворов проводилась советским правительством с целью сокращения их производственного потенциала и пресечения возможности превращения крестьянских хозяйств в самостоятельные производственные организмы, конкурирующие с государственными предприятиями [3, с. 96].

Но, несмотря на все принятые государством меры, в силу сложившихся экономических условий и специфики аграрного производства крестьянский двор продолжил развиваться как автономный производственный организм. Государство при этом продолжило принимать меры по минимизации роли крестьянских хозяйств в экономической системе РСФСР.

Позиция советского правительства относительно места крестьянского двора в производстве и торговле была изложена в письме ЦК РКП(б) «О кооперации» от 9 мая 1921 года. Там была дана установка на ликвидацию свободных рыночных механизмов, но допускалось частное производство, представленное мелкими хозяйствами, в том числе и крестьянскими (необходимый шаг в условиях НЭПа). Государство ставило задачу установить контроль над распределением продукции, выпускаемой частным сектором при помощи кооперации [3, с. 128].

Причиной этого стали минимальные поступления продуктов аграрного сектора в город (около 80 % сельхозпродукции потреблялось самими же крестьянами) и низкая степень реализации промышленных товаров [5, с. 142]. Крестьяне обменивали излишки на ремесленные изделия местных кустарей, а не на промышленные товары. Таким образом, действовал внутридеревенский товарооборот, а обмен между деревней и городом был минимальным.

Автономный товарооборот внутри деревни всерьез озадачивал советское правительство и партийный аппарат, если допустить мелкое частное производства в деревне и городе они могли, то неконтролируемый рынок мог стать серьезной угрозой для формируемой экономической системы.

В первой половине 1920-х годов государство относительно аграрного сектора экономки, в том числе и крестьянских дворов, принимало только ограничивающие, предписывающие и регулирующие решения, практически не было поощряющих, стимулирующих и других предписаний, направленных на развитие аграрного производства. Такие постановления появляются во второй половине 1920-х годов. Так, например, в 1927 году был издан октябрьский манифест, в соответствии с которым 35 % бедняцких крестьянских дворов освобождались от сельхозналога [5, с. 161].

Ряд исследователей считают, что эти меры советского правительства привели к повышению продуктивности крестьянских хозяйств. Эта точка зрения подтверждается данными статистики. В 1927 году наблюдался спад производства зерновых культур, но в 1928 году производство зерна нормализовалось.

Мы придерживаемся другой точки зрения относительно этого аспекта. Хозяйственный подъем в российской деревне 1920-х начинается уже после первых нэповских преобразований 1921 года. Это также подтверждается статистическими данными. Уже в 1922 году количество, производимого зерна в тоннах увеличилось на 14,1 тонн [4]. При этом к началу 1920-х годов показатели относительно 1917 года упали на 20,3 тонн. А относительно 1913 года на 24,1 тонн. Валовой урожай зерновых сократился в два раза относительно 1917 года [5, с. 117]. То есть, исходя из этих фактов, мы можем сделать вывод о том, что хозяйственный подъем второй половины 1920-х являлся составной частью общего подъема аграрного производства 1920-х, начавшегося после первых преобразований НЭПа. Кризис 1927 года, вероятнее всего, являлся следствием неурожая, вызванных природно-климатическими причинами.

Причинами стабилизации и последующего роста аграрного производства после 1921 года являлись отмена продразверстки и постепенное снижение продналога. Изначально размер продналога был принципиально ниже размера продразверстки. Продразверстка в 1920-1921 годах составляла 6,77 миллионов тон зерна, а продналог в 1921–1922 годах – 3,84 миллиона тон. В 1923 году продналог был снижен еще на 10 %. Уже в 1922 году количество, производимого зерна в тоннах увеличилось на 14,1 миллионов тонн. В 1923 году объем зерна увеличился еще на 6,3 миллионов тонн [4, с. 387]. Но в 1924 году наблюдался спад в производстве зерновых. Интересен тот факт, что в отрасли мясного животноводства спада не было, там с 1923 года наблюдался стабильный рост уровня производства.

Приведенные данные свидетельствуют о наличии взаимозависимости между уровнем государственной эксплуатации крестьянских хозяйств и ростом товарности сельскохозяйственной продукции. Крестьянский двор начинает увеличивать темпы производства, и открыто ориентироваться на рынок только тогда, когда появляется хозяйственная мотивация, не отягощенная мыслью о том, что завтра государство изымет большую часть урожая и все труды окажутся напрасными.

Нужно отметить, что материально-техническое оснащение крестьянских дворов было достаточно примитивно. В 1920-х годах крестьяне использовали в производстве традиционные орудия труда: соха, борона, коса, серп. Плуг присутствовал только в зажиточных крестьянских хозяйствах.

В 1920-х годах стали появляться механизированные орудия труда. К ним относились: сеялки, косилки, молотилки. Но их использование не было повсеместным. В Пензенских деревнях только лишь 9 % всего крестьянского населения губернии могли позволить себе механизированные орудия труда [1]. Примерно такой же процент механизированных крестьянских хозяйств был и в остальных губерниях. В 1920-е годы способы ведения хозяйства, в частности способы уборки урожая, также оставались традиционными и архаичными.

Ключевой причиной этого являлись высокие цены на сельскохозяйственный инвентарь. Исходя из данных, приведенных в своем исследовании Никоновым, мы видим, что в 1929 году для того, чтобы приобрести одну косилку, крестьянский двор должен был продать 150 пудов зерна [4, с. 403]. Если сравнивать с дореволюционным периодом, когда стоимость косилки была равна стоимости 20 пудов зерна, то очевиден вывод о ухудшении пропорций обмена. Крестьянство оказывалось в крайне невыгодном экономическом положении. В таких условиях, механизация аграрного производства в рамках крестьянского двора была проблематичной.

Но, несмотря на традиционность аграрного производства в крестьянском дворе его товарность на протяжении изучаемого десятилетия постепенно увеличивалась. Увеличение товарности происходило экстенсивными методами (увеличение числа рабочих рук через привлечение наемного труда), а в дальнейшем через участие в сельскохозяйственных кооперациях [5, с. 180].

Проанализировав ряд данных, мы видим, что после кардинального переустройства политических, а, следовательно, и социально-экономических основ российского общества крестьянские дворы, являвшиеся в дореволюционный период составными элементами общинных и помещичьих производственных структур, постепенно в 1920-х годах превращается в самостоятельный производственный, хозяйственный организм. Начиналось все с примитивной функции удовлетворения потребностей семьи, но постепенно попутно со снижением уровня эксплуатации со стороны государства крестьянские дворы повышают свою производительность и становятся ориентированными на рынок. Далее товарность

крестьянских хозяйств продолжает увеличиваться во многом благодаря их интеграции в сельскохозяйственную кооперацию. Но также до конца 1920-х годов продолжали существовать автономные крестьянские дворы, которые функционировали вне кооперации и других хозяйственных объединений.

Такая ситуация не соответствовала интересам советского правительства, поэтому на протяжении 1920-х годов оно пыталось всячески ограничить автономию частных крестьянских хозяйств и взять их под контроль. Сделать это через кооперацию не получилось, поэтому с 1928 года партийный и государственный аппарат переходит к политике принудительной коллективизации.

### Список литературы

1. ГАПО. Ф. Р-309. Оп. 1. Д. 1993. Л. 72.
2. Давыдов М. А. Очерки аграрной истории России в конце XIX – начале XX в. (по материалам транспортной статистики и статистики землеустройства). М. : Изд. дом РГГУ, 2003. 565 с.
3. Крижижановский Г. М., Струмилин С. Г., Кондратьев Н. Д., Базаров В. А. Каким быть плану: дискуссии 20-х годов. Л. : Лениздат, 1989. 223 с.
4. Никонов А. А. Спираль многовековой драмы: аграрная наука и политика России (XVIII–XX вв.). М. : Энциклопедия российских деревень, 1995. 573 с.
5. Финансовое оздоровление экономики: опыт НЭПа. М. : Московский рабочий, 1990. 255 с.

УДК 81.373

***Ирина Александровна Алешина***

г. Пенза, irinaaleshina@mail.ru

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «КАРА-БУГАЗ»)**

Специальная лексика является предметом анализа многих работ лингвистического содержания как теоретической, так и практической направленности. По мнению многих ученых, в состав специальной лексики входят термины, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы, лексические единицы условного языка. В 70–80 годы XX века на кафедре русского языка Пензенского государственного педагогического института имени В. Г. Белинского под руководством профессора В. Д. Бондалетова активно велась работа по исследованию условных языков ремесленников и торговцев-отходников и профессиональной лексики часового (Н. Н. Болдина) и стекольного (Т. В. Петченко) производства. Значимость специальной лексики обусловила неугасаемый интерес к ней в научной среде. Особое внимание уделяется употреблению данной лексики в художественных текстах, полное понимание которых невозможно без анализа взаимовлияния слов в контексте произведения, поэтому изучение взаимодействия специальной лексики с языковыми единицами, характерными для других функциональных стилей, в текстах произведений конкретного автора и возникающая неповторимая выразительность представляет определенный интерес.

Рассмотрим примеры употребления специальной лексики в произведениях К. Г. Паустовского, так как это поможет выявить особенности стиля писателя и даст любопытный материал для характеристики его творчества. С этой точки зрения интересен язык повести К. Г. Паустовского «Кара-Бугаз», которую можно назвать научно-популярным произведением. В ходе анализа были выделены три основные группы лексем, относящихся к специальной лексике.

В первую группу включены наименования, связанные с геологией и химией: аллювиальные напластования, антрацит, ацетон, белый гипс, бутадиев, вода, водород, вторичная нефть, газ, геологические пласты, глауберова соль и т.п. Это самая многочисленная группа: выделено 52 лексические единицы.

Геологическая лексика встречается в основном в речи героев произведения Шацкого, Прокофьева, Хоробрых, Жеребцова. Например, лексема «нефть» в рассказе геолога Прокофьева встречается 20 раз: *«По моим наблюдениям, в случае с Челекеном мы имеем классический пример передвижения нефти. Забыл упомянуть, что нефть, найденная в том месте, где она образовалась, называется первичной, а нефть, найденная далеко от места образования, или такая вот бродячая нефть, называется вторичной. На Челекене – нефть вторичная, беспрерывно наплывающая в тамошние нефтеносные пласты откуда-то со стороны. Этим и объясняется неисчерпаемость челекенинских залежей. Но где сама родина нефти? Этот вопрос занимал меня чрезвычайно»* («Дело вдовы Начар»).

Некоторые из этих слов постоянно повторяются в тексте. Так, название главного богатства Кара-Бугаза, глауберовой соли, встречается около 40 раз; синонимичное название «мирабилит» – 15. Например, только в первой главе словосочетание «глауберова соль» встретилось 3 раза: *«Едкая кара-бугазская соль является солью необычайной, и, думается мне, не глауберова ли это соль, иначе называемая щелочной?»*, *«Но, между прочим, мною было обнаружено, что дно залива состоит из соли, как потом оказалось – глауберовой»*, *«Видите ли, батенька мой, я уже говорил, что дно залива состоит из глауберовой соли»*.

Во второй группе, объединяющей слова, связанные с морской деятельностью, насчитывается 29 лексем: багор, бугшприт, долгота, иллюминатор, кабельтов, канал, каюта, кингстон, корвет, корма, кулаз, лихтер, лоция, матрос, моряна, норд, парус, рейд, рефракция, рея, снасть, трап, фелюга, форт, широта, шлюза, шлюпка, штурвальный, ихуна. Морская лексика употреблена преимущественно в речи автора. Так, в описании моря и парохода «Николай» (глава «Черный остров»), содержится 6 слов и словосочетаний, относящихся к морской тематике (пароход, каюты, палуба, штурманская рубка, вахтенный, капитан): *«Старый пароход «Николай», захваченный белогвардейцами, разводил пары. В неприбранных каютах висели прошлогодние календари и засиженные мухами портреты Колчака. К палубе прилипли окурки и пожелтевшие газеты. В штурманской рубке синий от холода вахтенный, нахохлившись, ждал капитана. Капитан пропал в горде»*.

На примере лексики, связанной с морской деятельностью, можно показать систему употребления конкретных лексических средств, их семантическую, стилистическую и экспрессивную подчиненность решению основных задач художественного произведения.

Самой малочисленной является группа, содержащая слова-термины (9 лексических единиц): давление, дегазация, кристаллизация, плотность, соленость, сопротивление, ток, фотоэлемент, энергия. Слова этой группы употребляются в речи героев.

Создавая образы своих героев, К. Г. Паустовский характеризует род их занятий, помещая их в соответствующую среду. Окружающая их обстановка, предметы, описание их деятельности, их речь говорят о том, что они действительно

люди своей профессии, а достигается это широким использованием специальной лексики.

Особенностью функционирования специальной лексики в произведениях К. Г. Паустовского, тема и сюжет которых часто связана с профессиональной деятельностью его героев, является употребление терминов как средства создания «колорита».

Особый интерес вызывает то, как автор включает подобную лексику в произведения. Например, без пояснений употребляются 1) широко известные термины: *Ночью бушевал **шторм**, и полосы пены соответствовали движению волн*; 2) узкоспециальные наименования, которые в художественных контекстах выполняют функцию непосредственного изображения действительности, называя различные профессиональные реалии: *Из **кубрика** вылез матрос в калошах на босу ногу*. Тематическая направленность произведения создается употреблением специальной лексикой, при этом именно она помогает при восприятии подобных слов.

Некоторые специальные слова, семантика которых сложна для восприятия неподготовленного читателя, получают содержательное раскрытие с помощью лексических эквивалентов (однословных или выраженных словосочетанием), в качестве которых могут выступать общеупотребительные соответствия. Например, *«До **бухты** Киндерли мы плыли, преодолевая **южный ветер-моряну**, – несущий из пустыни пыль и запах серы, ибо в пустыне, как говорят, лежат серные горы»*.

Иногда автор сам дает толкование в тексте повести: *«Кулаз – парусная рыбацкая лодка на Каспийском море»*. Следует отметить, что слово «кулаз» является по своему происхождению туркменским.

В художественной речи термины нередко используются как средство речевой характеристики. Так, с помощью специальной лексики К. Г. Паустовский сумел передать образ жизни, а также род деятельности своих героев, связанных с той или иной отраслью знаний. Так как в повести идет речь о заливе Каспийского моря, его освоении, то и главными героями являются исследователи – моряки и геологи. Например, в речи матросов встречаются слова, употребленные в переносном значении: *«Снимемса вечером и сунемса в море»*. Слова «снимемса» и «сунемса» употреблены в переносном значении. В данном контексте они становятся просторечными и даже жаргонными. Экспрессивности добавляют такие новообразования, как слово «штормяга», которое образовано с помощью суффикса -яг-.

Специальная лексика как средство речевой характеристики персонажей выполняет в художественных произведениях важную характерологическую функцию.

Речевой портрет персонажа могут создавать не только собственно специальные слова – научная и профессиональная лексика, но и профессиональный жаргон, который помогает писателю реально воспроизвести ту социальную и профессиональную среду, к которой принадлежат действующие лица. Эта лексика не является терминологией в строгом смысле, но она, безусловно, генетически связана с терминологической системой, и ее функции в художественном контексте сходны с функциями, выполняемыми научной терминологией.

Стилистическое своеобразие возникает при взаимодействии функционально-стилистической окраски термина с контекстом художественного произведения.

Результаты исследования могут быть использованы на практических занятиях по специальной лексике русского языка, стилистике и филологическому анализу художественного текста в вузе и имеют не только образовательное, но и воспитательное значение.

## Список литературы

1. Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. М. : Просвещение, 1987. 160 с.
2. Паустовский К. Собрание сочинений : в 7 т. М. : Терра – Кн. клуб : Литература, 2002.

УДК 376.37

**Надежда Викторовна Амелькина**  
г. Пенза, amelkinanadya19nl1@gmail.com

**Ольга Владимировна Сафонова**  
г. Пенза, safolgann@mail.ru

### ПРИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

У детей с речевыми нарушениями часто наблюдается отставание или несформированность связной речи. У дошкольников это проявляется в различной степени: ограниченность словарного запаса, различные аграмматизмы, нарушение звукопроизношения и часто отмечается полное отсутствие фразовой речи.

В. А. Калягин [1] и другие исследователи речевой функции справедливо отмечают, что речь – это важнейшая психологическая функция человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к осознанию и планированию своих действий, может вступать в вербальное общение с другими людьми. Связная речь способствует развитию важнейших социальных функций: помогает устанавливать контакты с окружающими, регулирует нормы поведения в обществе и является условием успешного становления личности ребенка.

По данным В. П. Глухова [2], дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями не могут отразить в своей речи конкретные высказывания из-за бедности словарного запаса и нарушения программирования высказывания, они не могут сложить отдельные элементы в целое. Дети с речевой патологией испытывают трудности в овладении всех видов связной монологической речи: им сложно дается пересказ текста, составление связного рассказа по серии сюжетных картинок и составление своего творческого рассказа.

Отмечаются следующие особенности связного высказывания:

- целостность (единство темы);
- логичность (последовательное изложение мыслей говорящего);
- ясность (понятность для собеседника);
- плавность изложения;
- точность (подбор слов в соответствии с мыслями);
- выразительность (использование языковых средств).

Развивать связную речь ребенка с различными речевыми нарушениями необходимо, ведь это важнейшая ступень овладения речи в целом. Несформированность связной речи станет ограничивать коммуникативные потребности и приведет к отставанию в интеллектуальной сфере.

Дошкольники с речевой патологией отличаются рассеянностью внимания, они тяжело концентрируются на заданиях и быстро утомляются, поэтому для раз-

вития связной речи таких детей необходимо использовать уникальные приемы работы. Прием моделирования решает эту проблему. Несмотря на то, что моделирование в педагогике считается одним из самых молодых приемов развития речи и умственных способностей в целом, оно является очень действенным.

Благодаря наглядному моделированию дети учатся систематизировать информацию, выделять главное и второстепенное, сравнивать и составлять связные речевые высказывания, при этом повышает интерес к обучению, благодаря различным наглядным символам и картинкам.

Г. И. Панфиленко [3] называет моделью упрощенное подобие некоторого объекта. Модели должны быть простыми для восприятия, облегчать процесс познания и четко формулировать основные свойства того, что представили в виде модели.

Использование моделей в обучении связной речи поможет более эффективному запоминанию информации и ускоряет процесс ее понимания.

Самыми известными приемами наглядного моделирования являются: пиктограммы, заменители и мнемотаблицы.

Для детей дошкольного возраста самыми интересными и доступными являются заменители, потому что с ними они знакомятся заочно еще в процессе игры, например, играя в магазин, листья становятся деньгами, камни конфетами, а песок кашей.

Заменителями могут становиться любые символы, которые так или иначе похожи на предмет, которым им заменяют: геометрические фигуры разных размеров, силуэты, контуры, условные обозначения.

Заменители можно использовать при обучении пересказа русских народных сказок, заменяя, например, трех медведей на три больших коричневых круга, а Машу на один маленький розовый круг.

Для начала ребенок должен понять модели, которыми заменили героев, затем можно переходить к разыгрыванию сказок. Время от времени можно убирать по несколько моделей, чтобы тренировать память ребенка. Когда дошкольник научится применять модели для составления рассказов, можно приступать к работе по самостоятельному моделированию, логопед в данном случае просто направляет и поддерживает ребенка в создании собственных моделей.

Связная речь дошкольника опирается на образное мышление, поэтому наглядное моделирование поможет ребенку представлять образы, описать их и пересказать.

Использование наглядного моделирования на занятиях по развитию связной речи способствует развитию словарного запаса, внимания, мышления и воображения, поможет ребенку последовательно строить высказывания и положительно повлияет на отношение к обучению.

Применение наглядного моделирования облегчает процесс овладения детьми связной речи и повышает интерес к обучению. Моделирование способствует увеличению речевой активности и помогает ребенку планировать связные речевые высказывания.

### Список литературы

1. Калягин В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 320 с.
2. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. М. : Юрайт, 2012. 241 с.
3. Панфиленко Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей. Уфа : Лето, 2016. С. 74–77.

***Вера Андреевна Антонова***

г. Москва, veraantonova15@gmail.com

***Юлия Михайловна Царапкина***

г. Москва, Julia\_carapkina@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕБ-КВЕСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ МОЛОДЕЖИ**

Профессиональное самоопределение является важной и актуальной проблемой современной молодежи. Смена приоритетных направлений экономического развития, быстро меняющиеся запросы современного общества, неактуализированные знания и невостребованные умения, слабо сформированные навыки работы с цифровыми технологиями способствуют разработке и внедрению современных образовательных технологий в профориентационные мероприятия с абитуриентами. Современные школьники проводят много времени в интернете, поэтому важно с пользой использовать эту особенность при проведении различных мероприятий. В данном исследовании раскроем особенности применения технологии веб-квеста в рамках апробации «квеста аграрных профессий» и «осенней профориентационной школы».

В нашей стране веб-квесты наиболее часто применяются для повышения учебной активности студентов при изучении иностранных языков и других учебных предметов. Веб-квест является многофункциональным инструментом, который можно применять в профориентации для формирования и развития необходимых качеств личности и компетенций студентов. Данная форма позволяет наполнить мероприятие различным содержанием, от онлайн-тестов до лонгридов.

Один из разработчиков веб-квеста – Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США), ввел термин «образовательный веб-поиск» в 1995 году, обусловлен применением в квесте информационных и коммуникационных технологий, позволяет использовать гибкие типы заданий, максимально адаптировать содержание к цели мероприятия, потребностям и возможностям молодежи. Важной особенностью реализации веб-квеста является развитие умения слышать сотоварищей, принимать групповые решения, вести диалог, корректировать свои действия, развивать личность [1, 2, 5, 8].

В России данная технология представлена в исследованиях С. Г. Григорьева, В. В. Гриншкуна, Ю. М. Царапкиной и др. [3, 4, 9]. С помощью онлайн-генератора можно создавать QR-коды для перехода на разработанные авторами одностраничные веб-сайты. Такие сайты удобны последовательностью и структурированностью, наполнение их представлено с помощью отдельных смысловых блоков. Платформа Tilda позволяет визуализировать информацию с помощью использования различных цветов и шрифтов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с целью ориентации студентов к выбору их будущей профессии аграрного направления в процессе реализации веб-квеста. Разработанный нами квест был апробирован в «квесте аграрных профессий» и «осенняя профориентационная школа». Итогом прохождения этих квестов является новые знания о сельскохозяйственной отрасли, биологии, агроинженерии на основе знакомства с основными идеями выдающихся русских уче-

ных, внесших значительный вклад в развитие мирового и отечественного сельского хозяйства. В процессе подготовки веб-квеста были разработаны: правила прохождения веб-квеста, маршрутный лист и веб-сайты на платформе Tilda, отдельно по каждому знанию произведен отбор необходимой информации. Реализация веб-квеста предполагала на каждом этапе ответы на поставленные вопросы, информация о которых содержится на сайте, навигационной системой которого будет является Q-код, отсканированный с помощью камеры смартфона. Структура веб-квеста представляла пять этапов: подготовительный, три основных этапа и заключительный.

На подготовительном этапе обучающиеся получили инструктаж о правилах прохождения веб-квеста. Затем на следующем этапе студентам был выдан QR-код, при наведении камеры на который, открывалась информация об основных научных идеях К. А. Тимирязева и Р. И. Шредера. Следующий QR-код содержал информацию о научной школе И. А. Стебута, ответив правильно на все вопросы, учащиеся получали следующий QR-код и карту местности, куда необходимо двигаться, где представлена информация об основных научных идеях Н. И. Вавилова.



Рис. 1. QR-код к третьему этапу

На заключительном этапе были подведены итоги веб-квеста, выявлены победители, отмечены устно достоинства и недостатки данной технологии на рефлексивном уровне. Для получения обратной связи среди участников веб-квеста было проведено анкетирование с использованием Google-формы. Анализ результатов анкетирования показал, что участникам было интересно узнать об особенностях профессиональной деятельности в аграрной отрасли, об основных идеях и значительном вкладе российских ученых Тимирязевской академии в развитие отечественной и зарубежной сельскохозяйственной науки (рис. 2).

### **Задумались ли Вы о поступлении в РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева ?**

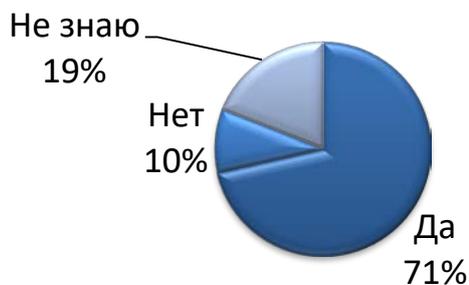


Рис. 2. Результаты опроса школьников после проведения «Квеста аграрных профессий»

У 71 % опрошенных в профессиональном плане вызвала интерес аграрная отрасль, задумались о перспективах дальнейшего развития сельского хозяйства в нашей стране и возможностях самореализации в этой отрасли; 19 % участников – еще не определились со своим интересом, 10 % отметили, что не хотели бы вообще работать в аграрной отрасли. 95 % участников (рис. 3) отметили преимущества технологии веб-квеста в профессиональном самоопределении, отметили заинтересованность в данной форме проведения мероприятия и поставили высокую оценку проведения данного мероприятия; 4,8 % отметили несущественные недостатки.

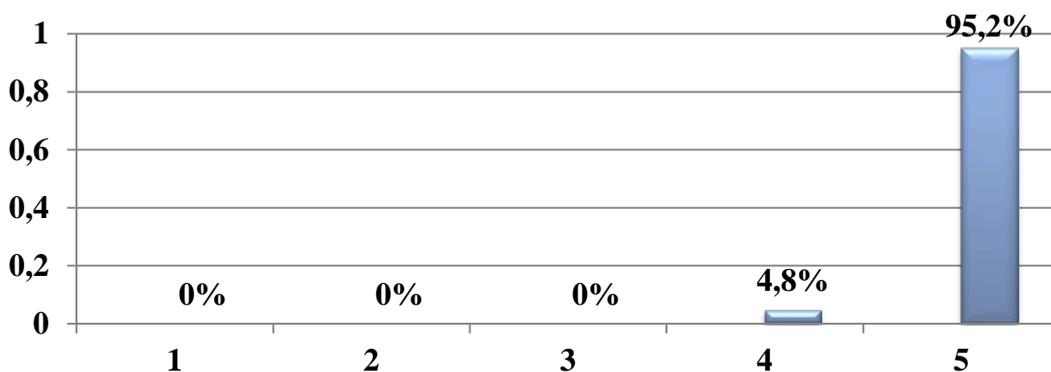


Рис. 3. Результаты опроса школьников после проведения «Осенней профориентационной школы»

Таким образом, можно сделать вывод, что особенностью применения технологии веб-квеста будет являться творческий подход педагога к форме проведения и содержательного наполнения мероприятия, формирование креативных качеств школьников, способности к новым открытиям, как в коммуникативной сфере так и в профессиональной среде.

### Список литературы

1. Баранова Е. М., Кущенко Е. А. Профессиональное самоопределение студентов колледжа в условиях цифровой образовательной среды // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск : КГАУ, 2019. С. 171–174.
2. Гильяно А. С. Творческая деятельность студентов в процессе обучения в вузе: проблема и ресурсы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. М. : Российский университет дружбы народов, 2018. Ч. 1. С. 403–407.
3. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Учебник – шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования». М. : ИСМО РАО, 2015. 225 с.
4. Гриншкун В. В., Григорьев С. Г. Образовательные электронные издания и ресурсы. Курск : КГУ, 2013. 222 с.
5. Ивашова О. Н., Яшкова Е. А. Информационные технологии и интерактивные формы работы как средства повышения профессиональной компетенции студентов // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. М. : Литера-принт, 2017. С. 84–85.
6. Лемешко Т. Б., Якубова Э. Ю. Профориентационная игра как метод, способствующий профессиональному самоопределению молодежи // Профессио-

нальное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск : КГАУ, 2018. С. 146–148.

7. Лопатина Н. В., Сладкова О. Б. Измерение объектов цифрового культурного пространства в аналитике социокультурной сферы // Научно-техническая информация. Сер. 1, Организация и методика информационной работы. 2016. № 7. С. 1–5.

8. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография. М. : Логос, 2012. 448 с.

9. Царапкина Ю. М., Якубова Э. Ю. Использование технологии «веб-квест» в профессиональном самоопределении // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2018. Т. 15, № 4. С. 373–381.

10. Шапиро С. А., Самраилова Е. К., Баландина О. В., Вешкурова А. Б. Концепции управления человеческими ресурсами : учеб. пособие. М. : Берлин : Директ-Медиа, 2015. 343 с.

УДК 81.25

**Елена Леонидовна Бабичева**

г. Пенза, elena-babicheva@mail.ru

## **К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ СДВИГАХ СОВРЕМЕННОГО ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЯ**

Языковые изменения, наблюдаемые в последние десятилетия и вызванные многочисленными социально-экономическими сдвигами, носят различный характер. Одним из них является семантическая трансформация активно употребляющихся лексем, следствие которой – расширение сочетаемостных возможностей, изменение семантики слов, и прежде всего глаголов. Как отмечал академик Виноградов В. В., «смысловая структура глагола шире, чем имени существительного, и круг его значений подвижнее» [2, с. 19]. Глаголы в современном речевом контексте не только характеризуют языковую личность, но и выражают ее отношение к сообщаемому, к себе и собеседнику, дают оценку коммуникативной ситуации. Прирастая коннотативно (экспрессивно, оценочно, стилистически), лексема демонстрирует возможности семантической валентности, под которой понимается способность вступать в семантические отношения с другими словами [4, с. 112].

Глагол «заходить» в толковом словаре В. И. Даля фиксируется в нескольких значениях: бывать, навещать; завертывать, приходить по пути; подходить обходом; делать поворот, обращаясь одним концом строя по дуге, около средоточия; скрываться, уходить за предмет; переходить, переступать; начать ходить [3, т. 1, с. 659–660]. Семантика движения, заключенная в лексеме, поддерживается и синонимическим рядом, который представлен в словаре Александровой З. Е.: скрываться, заглядывать, забегать, захаживать, залетать, забредать, завертывать, забираться [1, с. 165]. В речи молодых людей глагол «заходить» все чаще используется в значении «нравиться», «быть успешным», причем употребляется он обычно в форме совершенного вида: «Мне это зашло». Из молодежного сленга слово позаимствовали и телеведущие: «Шоу про то, что происходит сейчас

в нашей стране, в каждой семье. Поэтому оно зайдет», «Первый раз я ем морковь с вишней. Мне зашло».

В результате расширения валентности глагола «заходить» вытесняется из речи общепотребительный глагол «нравиться». Семантическая деривация пошла по линии «физическая сфера – ментальная сфера».

Сохранится ли в разговорном языке новая сема, станет ли фактом литературного языка или исчезнет – вопрос, ответ на который можно получить только со временем. Очевидно одно: глаголы движения, связанные с физическими перемещениями в пространстве, все чаще наполняются иным содержанием, которое отражает ментальные процессы. Аналогичным семантическим трансформациям подверглась и лексема «топить», отмеченная в толковых словарях в значениях: погружать в воду или под воду, разорять, вводить в проигрыш, плавить, распускать на огне, согревать огнем, поддерживать огонь, долго кипятить в легком жару [3, т. 4, с. 416; 4, с. 713]. Глагол «топить», требующий винительного падежа без предлога или с предлогом «в» (кого? во что?), утрачивает формы беспредложного управления, которые диктуются нормами литературного языка, и начинает употребляться с предлогом «за», сохраняя форму В.п. зависимого компонента: «Ты топил за то, что снял много роликов об этом», «Она топит за равенство женщин». Глагол приобретает смысл «говорить о чем-то активно и настойчиво», «поддерживать определенную позицию».

Таким образом, вследствие происходящей метафоризации глагола наблюдается расшатывание языковой нормы, изменение стилистической ситуации слова, что свидетельствует о мобильности языковой единицы. Связь семы литературной и вновь возникшей можно проследить, чего не скажешь о глаголе «тащиться», основное значение которого связано с перемещением из одного места в другое: с трудом ходить (едва тащится); шататься, бродить, слоняться; часто и поневоле ходить куда (таскаться на службу); шататься по сторонам за худым делом (с утра в кабак тащится) [3, т. 4, с. 392]. В речи молодежи слово приобрело иной смысл – «испытывать восторг, восхищение, наслаждение», что нашло отражение в словаре языковых изменений XX в. [5, с. 623], авторы которого иллюстрируют использование глагола цитатой из «Недели»: «Тамошний драматический театр поставил «Венецианских близнецов» Карло Гольдони. Это, прямо скажу, потряс! Я балдел, торчал, тащился!» Синонимический ряд последнего предложения подтверждает одну из гипотез семантического сдвига глагола: человек, испытывающий удовольствие от принятия наркотиков, идет, тащится в неизвестном направлении.

Расширение семантики глаголов движения вызывает снижение частотности употребления общелитературных лексем, отражающих ментальные и эмоциональные процессы. Причиной может быть закон языковой экономии (предпочтение отдается двусложным глаголам) и универсализация, нивелирующая необходимость выбора. Так или иначе «явлениями речи обусловлена эволюция языка: наши языковые навыки видоизменяются от впечатлений, получаемых при слушании других. Таким образом, устанавливается взаимозависимость между языком и речью: язык одновременно и орудие и продукт речи» [6, с. 42].

### Список литературы

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М. : Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М. : Высш. шк., 1972. 614 с.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Рус. яз., 1979.
4. Кронгауз М. А. Семантика. М. : Academia, 2005. 350 с.
5. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складчиковой. СПб. : Фолио-пресс, 2000. 700 с.
6. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М. : СОЦЭГИЗ, 1933. 272 с.

УДК 82.0

**Марина Викторовна Баканова**

г. Пенза, bakanova\_marina@list.ru

## **ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО СТИЛЯ ДЭНИЕЛА КИЗА**

Главной отличительной чертой художественного перевода является образность, которая достигается автором в зависимости от его мировоззрения, взглядов, убеждений, организации его мышления, другими словами его авторского стиля. Она будет сильно отличаться от автора к автору, и ее передача на другой язык будет осложнена теми же факторами, только на этот раз, имеющимися у переводчика, ведь переводчик художественных текстов в какой-то степени сам является писателем.

Авторский стиль – это многоаспектное понятие, к анализу которого выделяют множество подходов: Виноградов В. В., Ларин Б. А., Купина Н. А. и пр. рассматривают его с семантико-стилистической стороны; Гаспаров М. Л., Григорьева В. П., Караулова Ю. Н. – с лингво-поэтической; Лотман Ю.М., Золян С. Т., Жолковский А. К. используют системно-структурный подход; Болотнова Н. С., Бабенко И. И., Васильева А. А. разработали коммуникативный подход в изучении проблемы идиостиля. Все они базируются на установлении индивидуальных авторских отклонений от общепринятых, универсальных, законов и принципов построения текста, изучении и последующей трактовке этих отступлений через призму видения автора: систему его ценностей, морали, жизненного опыта, философских взглядов и пр. [2].

Авторский стиль – это проявление собственных мыслей и речи автора, его стиль, включающий в себя не только речевую сторону его произведений, но их тематику, проблематику, особенности мира произведения и т.п. Идиостиль является отличным от функционального стиля, куда входит стиль художественного произведения, так как в последнем формализуется речевой опыт многих представителей, тогда как в индивидуальном – речевая личность передает культурные смыслы через определенные и осознанно выбранные языковые средства.

Основываясь на данном подходе, определим особенности авторского стиля Дэниела Киза.

Дэниел Киз (англ. Daniel Keyes) – американский писатель и филолог, потомок еврейских эмигрантов из Российской империи Уильяма Киза и Бетти Алицки. С детства его интересовала литература, но строгие родители были категорически против его увлечения. Они были нацелены на то, чтобы их сын получил медицинское образование. Вернувшись со службы, Киз избрал изучение психологии и психоанализа, и поступил в Бруклинский колледж, который закончил

со степенью бакалавра по психологии. Позже, уже заочно, он получил степень магистра по специальности «Англо-американская литература».

Работу над своим главным произведением («Цветы для Эджернона»), как он сам называет его в своей книге-автобиографии «Algernon, Charlie and I: a writers journey» (1999), он начал задолго до его публикации.

Для читателей XXI века «Цветы для Эджернона» – трогательная история об умственно отсталом человеке. Но для читателей 60-х гг. эта книга была нечто большим. Она была опубликована в период роста движений правозащитников, нацеленных на установление равных прав и свобод для групп меньшинств, куда входили и люди с ограничениями. В то же время большинство жителей США было знакомо с психоанализом как способом борьбы с эмоциональными расстройствами, ввиду распространившихся учений и теорий Зигмунда Фрейда. Поэтому читателям романа не составило труда обнаружить у Чарли эмоциональные проблемы, возникшие в результате издевательств в детстве со стороны его матери. Так же им было легко понять и напряженную борьбу профессоров Немура и Штрауса в желании провести сделать успешный эксперимент. В это время холодная война была на пике, и многочисленные государственные организации и частные фонды тратили миллионы на научные исследования, поэтому конкуренция за получение и сохранение финансирования институтов была крайне напряженной [1, с. 45].

Повсеместный интерес к «Цветам для Эджернона» и по сей день является свидетельством обаяния его предпосылки, поскольку все люди иногда задаются вопросом, как изменится их жизнь, если они станут более или менее умными. Киз предлагает нам взглянуть на то, каким такое путешествие может оказаться.

Хотя Киз работал в жанре научной фантастики, и роман, несомненно, принадлежит к этому жанру, он также и выходит за его рамки. В то время как многие писатели-фантасты отталкивают обычных читателей, сосредотачиваясь на технологиях и бесчеловечных аспектах создаваемых ими миров, Киз решил использовать научную фантастику в качестве трамплина для исследования общечеловеческих тем, таких как природа интеллекта, природа эмоции и то, как они взаимодействуют. Объединив потенциал научной фантастики в области философских исследований — исследуя крайности человеческой природы путем воображения измененной версии нашего мира – с реалистичными персонажами в реалистичной среде, Киз создал работу, которая привела в восторг как людей, равнодушных к научной фантастике, так и фанатов этого жанра.

По своей натуре, Киз не был слишком «плодовитым» автором и после его успеха с Эджерноном, он написал только три романа и три работы в сфере журналистики, исследовавших криминальные преступления. Вся его литература была сосредоточена, в первую очередь, на необычайных сложностях человеческого разума.

В своей рецензии в «Нью-Йорк Таймс», Элиот Фремон-Смит назвал формат книги «лабиринтом для техников, набором неприятных маленьких проблем для писателя-фантаста». «Не каждой ловушки можно избежать, но мастерство, показанное здесь, тем не менее, впечатляет», – продолжил Фремон-Смит. «Можно сказать, что г-н Киз управляет своим лабиринтом, по крайней мере, так же хорошо, как Алджернон и Чарли, что само по себе захватывающе. И трогательно – как иначе объяснить слезы, наворачивающиеся на глаза в конце романа?» [3, с. 25].

Как отмечает ученый Роберт Скоулз, «Цветы для Эджернона» выходят за рамки жанра научной фантастики благодаря его эмоциональной массовой привлекательности. «Эта история прекрасно проблематична», – говорит он. «Она пере-

дает нам лишение, связанное с умственной отсталостью так, как никакие другие отчеты или какого-либо рода призывы не могли бы сделать это» [4, с. 57].

Повторяя похвалу Скоулза, критик Роберт Смолл высоко оценивает журналистский стиль романа: «... история, рассказанная в личном журнале Чарли, эффективно выполняет одно из главных качеств, которые утверждают сторонники литературы – непосредственность опыта, то есть его эмпатическую силу» [5, с. 252].

Чтобы определить особенности идиостиля Д.Киза, были проанализированы тексты следующих произведений: «Цветы для Элджернона» (1959), «Пятая Салли» (1980) и «Таинственная история Билли Миллигана» (1981). Между их текстами были обнаружены схожие особенности, что позволило сделать вывод об отличительных чертах авторского стиля Дэниела Киза:

- нетипичная форма повествования от первого лица – «Цветы для Элджернона» это отчеты о прогрессе, написанные главным героем, в «Пятой Салли» рассказчик – главный герой, очевидец происходящих событий;

- широкое использование языковых средств выразительности – в текстах Д. Киза мы обнаружили спектр различных приемов на всех уровнях языка: от небольших вкраплений аллитерации и ассонанса до многочисленных метафорических образов и сравнений, структуры самих предложений также разнообразны: тексты состоят из риторически вопросов, асиндетона, полисиндетона, умолчания, повторения и др.;

- использование нарушенной лексической нормы, в особенности графонов, для демонстрации особенностей говорящего: в «Таинственных умах» она используется для того, чтобы читатель понимал какая из личностей Билли находится в диалоге, так автор показывает акцент одной из них (Was-Vas, заменой W на V), в «Цветах для Элджернона» этот прием используется для изображения низкого уровня интеллекта героя.

Таким образом, идиостиль Киза определяется, прежде всего, уникальным синтаксисом (в начале произведения все предложения простые по составу, легко произносимые, намерено используется неграмотная речь, чтобы продемонстрировать низкий IQ главного героя на момент написания первого отчета; с ростом интеллекта Чарли, меняется и то, как он говорит, предложения становятся длинными, сложными по структуре и заложенному смыслу). Литературные приемы используются здесь как инструменты для вызова симпатии со стороны читателя к главному герою, который жаждет быть принятым в обществе.

### Список литературы

1. Гордашникова Д. С. Речевой портрет и языковая личность персонажа художественного произведения (на примере романа Д. Киза «Цветы для Элджернона») : дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2021. 126 с.
2. Самарская Т. Б., Поздеева Т. В. Языковые средства создания идиостиля // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-sozdaniya-idiostilya> (дата обращения: 24.10.2022).
3. Fremont-Smith Elliot. The Message and the Maze // New York Times. 1966. March 7. 25 p.
4. Scholes R. Structural Fabulation. University of Notre Dame Press, 1975. 122 p.
5. Small R., Jr. Flowers for Algernon by Daniel Keyes // Censored Books, Critical Viewpoints. Metuchen, NJ : Scarecrow Press, 1993. 249 p.

**Дарья Денисовна Банникова**

г. Пенза, d.bannikova2002@yandex.ru

**Наталья Владимировна Щенникова**

г. Пенза, schennikova@list.ru

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В АМЕРИКАНСКИХ СМИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Современный английский язык стремительно обогащается новыми словами и значениями, о чем свидетельствуют данные компании Global Language Monitor: каждый год в английском языке появляется около 1000 новых слов [7].

Одним из основных источников распространения потенциальных слов, которые в перспективе могут быть кодифицированы и включены в основной словарный состав языка, являются американские газеты «The New York Post» и «The New York Daily News», которые выпускаются ежедневно, следовательно моментально реагируют на изменения, происходящие в технологиях, социальной и политической жизни общества.

Отобранные для исследования 263 новые лексические единицы (НЛЕ) были объединены в три тематические группы: «Повседневная жизнь», «Социальные и политические события» и «Характеристика качеств людей, предметов и явлений». Данные о способах образования НЛЕ каждой тематической группы представлены в табл. 1.

По результатам анализа можно сказать, что 78 новых слов (29,7% от общего числа исследуемых единиц) были образованы путем словосложения, что представляет собой процесс морфологического соединения двух или более корней. Сложное слово цельно оформлено, и его грамматическая характеристика зависит от второго компонента [2].

Таблица 1

Способы образования исследуемых лексических единиц в тематических группах

Способы образования	Тематические группы			Итого
	Повседневная жизнь	Социальные и политические события	Характеристика качеств людей, предметов и явлений	
1. Сложное слово	23	35	20	78
2. Аффиксация	22	22	24	68
3. Контаминация	28	9	9	46
4. Вторичная номинация	11	19	10	40
5. Аббревиация	6	15	10	31
Итого	90	100	73	263

На современном этапе распространены модели сложения нескольких существительных  $N + N = N$ : *headwind* (*head + wind*) «*a force or influence that inhibits progress*» в предложении: «*Every asset class has some headwinds*»; а также прилагательного и существительного  $A + N = N$ , например, *hothouse Earth* (*hot + house*) – «*runaway global warming*»: «*Especially worrisome are potential irreversible climate*

*tipping points and nature's reinforcing feedbacks that could lead to a catastrophic hot-house Earth, well beyond the control of humans» [6].*

В ходе исследования НЛЕ было выявлено 68 новых слова (25,9 %), образованных с помощью аффиксации (деривации), представляющей собой «морфологический процесс образования новых лексических единиц путем присоединения аффиксов к основе уже существующего слова» [1, с. 24].

Продуктивным префиксом сегодня является *cyber-*, *hyper-*, например, *hypermiling* – «*altering a car to maximize its fuel economy*»: «*Hypermiling is a controversial way to amazing gas mileage*». Наличие усилительной приставки в слове предполагает крупный размер, очень высокую степень. *Cyberbullying* – «*the act of harassing someone online by sending or posting mean messages, usually anonymously*»: «*Cyberbullying level in schools climbs, federal study indicates*» [9].

Высокая продуктивность характерна для номинального суффикса *-ie*, с помощью которого от прилагательного формируется существительное. Этот суффикс в литературном стандарте имеет значение уменьшительности, а в речи передает оттенок фамильярности. Например, *preppie* – «*student at a preparatory school*»:

«*I hate the preppie clothes he's been wearing ever since he started hanging out with the cool kids at school*». Неологизмы, образованные по данной модели, несут иронические коннотации и употребляются в основном представителями среднего класса.

Адъективные суффиксы участвуют в процессе деривации прилагательных из существительных и глаголов. Например, *-able*: *googlable* – «*то, что можно найти в поисковых системах*»; *lookupable* – «*заслуживающее внимания*»; *-ous*: *bargainous* – «*дешевле ожидаемого*»; *-some*: *snickersome* – «*смешной*».

Среди глагольных суффиксов ученые выделяют *-ate*, *-en*, *-ify*, *-ize*, которые являются наиболее продуктивными в формировании глаголов сегодня. Например, *catastrophize* – «*to present a situation as worse than it is*»: «*They catastrophize everything, whether a tie's askew or they're given the wrong drink*».

Контаминированные образования составляют 17,5 % от общего количества анализируемых НЛЕ. В основе способа контаминации лежит слияние двух слов в одно при условии, что каждая часть представлена не менее чем одной морфемой, например, *finfluencer* – «*a specific type of influencer who focuses on money-related topics*», *sheeple* (*sheep + people*) – «*people who follow the crowd, like a flock of sheep*»: «*Wake up, sheeple!*» [6].

Вторичная номинация как способ образования новой лексики занимает четвертое место по продуктивности в проанализированном нами материале, поскольку с его помощью было образовано 40 лексических единиц, что составляет 15,2%. Согласно этому методу, существующее слово приобретает новое значение. Например, *snowflake* – «*a term to describe a person who is considered overly sensitive or easily offended*»: «*Tough-talking Trump defense lawyer says he's no snowflake*» [8].

Для XXI века характерен интенсивный ритм жизни, где на первый план выходит принцип экономии времени. Вследствие этого увеличивается продуктивность такого способа как аббревиации, позволяющей выразить мысль, используя минимум языковых средств. Новое слово образуется из начальных элементов группы слов (*BLM* – «*black lives matter*»). Разновидностью аббревиации являются акронимы, которые произносятся слитно, а не отдельно по буквам. Например, *FANG* (*Facebook, Amazon, Netflix, Google*) – «*инвестиционная корзина, объединяющая акции указанных четырех компаний*»; *MOOC* – «*Massive Open Online Course*», *MAGA* – «*make America great again*».

Таким образом, проведенный анализ публикаций ежедневных американских газет «*The New York Post*» и «*The New York Daily News*» показал, что при образовании новых единиц активно используются традиционные словообразова-

тельные ресурсы языка и только каждая десятая новая лексическая единица в исследуемом материале образована при помощи семантического способа образования новых лексических единиц.

К структурным способам образования НЛЕ относятся словосложение (29,7 %), аффиксация (25,9 %), контаминация (17,5 %), аббревиация (11,8 %). К семантическим способам образования единиц – вторичная номинация (15,2 %). Результаты показывают, что структурные способы значительно преобладают над семантическими – 87,9 % и 15,2 % соответственно.

### Список литературы

1. Мешков О. Д. Словосложение в современном английском языке. М. : Высш. шк., 1985. 187 с.
2. Раджабова П. Т., Идрисова П. Г., Агамурадова Р. Ш. Способы словообразования в современном английском языке на основе словосложения // Мир науки, культуры и образования. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-slovoobrazovaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-na-osnove-slovo-slozheniya> (дата обращения: 24.09.2022).
3. Шалина Л. В. К вопросу о сущности неологизма в современной лингвистике // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. 2007. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-neologizma-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 26.09.2022).
4. Bird Beverly. How the Newspaper Industry Is profitable today. 2017. 21 April. URL: <https://www.gobankingrates.com/money/business/newspaper-industry-surviving-today/> (date of access: 24.09.2022).
5. Bodle A. How new words are born. URL: <https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2016/feb/04/english-neologisms-new-words> (date of access: 25.09.2022).
6. Moynihan E., Clayton G., Larry M. New Hampshire teen finally comfortable in her own skin after recent transgender surgery at Mount Sinai Hospital. 2019. 24 July. URL: <https://www.nydaily-news.com/new-york/manhattan/ny-teen-trans-gender-surgery-20190724-hca7wabrlbe-thco3lj3e3dqevy-story.html> (date of access: 24.09.2022).
7. Global Language Monitor. URL: <https://languagemonitor.com/global-english-number-of-words-in-the-english-language-1041257-5/> (date of access: 27.09.2022).
8. Huntington S. The Hispanic Challenge // Foreign Policy. 2017. March 1. URL: <https://www.foreignpolicy.com/> (date of access: 24.09.2022).
9. Miller Vincent. Understanding Digital Culture. Personal Blogging, Individualisation and the Reflexing Project of the Self // SAGE Publications. 2019. P. 168–176.

УДК 373

**Светлана Борисовна Барашкина**

г. Пенза, [estestvoznanie@bk.ru](mailto:estestvoznanie@bk.ru)

### **СТАЖИРОВОЧНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЯМИ-СТАЖЕРАМИ ПО ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Согласно требованиям ФГОС НОО одной из актуальных задач современной школы является создание необходимых условий для развития личности обу-

чающегося, формирование «уважения и ценностного отношения к своей Родине – России; понимания своей этнокультурной и общенациональной (русской) принадлежности, сопричастности настоящему и будущему своей страны и родного края; уважения к другим народам (патриотическое воспитание)»[2]. В связи с этим большое значение приобретает работа, направленная на исследование территории близкого окружения ребенка, которая издавна являлась составляющей учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Дисциплины, преподаваемые в вузе «Краеведение», «Организация внеурочной деятельности в курсе «Окружающий мир», направлены на формирование у выпускника педагогического института структурированных представлений о развитии креативных способностей обучающихся, в становлении гражданской позиции по отношению к окружающему миру и общественным явлениям, в формировании толерантности и толерантного поведения, интереса к традициям родного края. Важным условием перехода от «знаниевых» компонентов к «реально-действующим» является проецирование основных дидактических принципов воспитания, которые определяют направление, содержание, выбор методов, форм организации краеведческого пространства в вузе и школе [1]. Учитель-стажер может выбрать разные формы методической работы, направленные на повышение квалификации и профессионального мастерства: обучающие семинары; участие в работе сетевых сообществ Интернета; научно-методические конференции; круглые столы; мастер-классы; постоянно действующие семинары; деловые игры; единые методические дни с наставниками по учебным дисциплинам; самообразовательную деятельность по индивидуальной методической теме [2]. Анализ тем, предлагаемых педагогическому сообществу, чаще всего носит краеведческий характер и требует особого методического сопровождения учителя педагогами вуза. Одной из форм такого сопровождения может стать стажировочная площадка. Целью деятельности стажировочной площадки является содействие распространению моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования [4]. Особую новизну данная цель приобретает с работе с учителями-стажерами. В нашем представлении стажер – это человек, имеющий теоретические и практические знания в образовательной области и желающий их обновить или улучшить, обогатиться передовым опытом коллег, получить ответы на волнующие его вопросы, усовершенствовать свои методы и приемы работы, ознакомиться с новыми педагогическими и методическими разработками.

Актуальность программы стажировочной площадки заключается в том, что она позволяет отобрать средства и методы для формирования у младшего школьника интереса к изучению краеведческого материала, определить формы и технологии, направленные на реализацию деятельностного подхода в обучении младших школьников. Программа стажировочной площадки направлена на формирование предметных, общепедагогических и профессионально-коммуникативных компетенций молодого учителя. Для формирования предметных компетенций используются онлайн-лекции, вебинары, на которых осуществляется обсуждение современных требований и нормативных документов по организации краеведческой работы в образовательной организации. На методических семинарах предметом анализа становятся учебники и методические пособия по вопросу краеведческого образования, а критериями анализа – их соответствие требованиям ФГОС. Эта работа нужна для того, чтобы сформировать активную субъектную позицию по отношению к методической литературе и использованию методических рекомендаций для построения собственного занятия.

С целью обогащения общепедагогических компетенций, учителю-стажеру предлагаются следующие формы взаимодействия: мастер-класс «Эффективные

приемы формирования краеведческих знаний у младших школьников», в результате участия собирается копилка эффективных приемов, практическая работа «Подготовка исследовательской работы с младшими школьниками». В результате проведения практической работы происходит определение тематики научно-исследовательских работ краеведческой направленности с младшими школьниками.

Проведение фестиваля педагогических идей, предусматривает изучение опыта взаимодействия педагогов с обучающимися во внеурочной работе. Форма взаимодействия с педагогом «Кейс-турнир» по вопросам краеведческой направленности, позволяет демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий, способствует активному усвоению знаний и навыков самостоятельного сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации, для последующего ее обсуждения в коллективе с показом своего варианта решения вопроса или проблемы.

При изучении курса «Окружающий мир» кейс-задачи краеведческой направленности имеют особую значимость для процесса развития гражданской идентичности обучающихся, становлению познавательного интереса к изучению малой Родины. Собранные кейс-задачи, обогащают методическое пространство учителя. Форма «Экопроектория» нацеливает педагогов на рассматривание проблем малых городов глазами ученых. Учителям-стажерам предлагается малых практикум по изучению экологических проблем в городе. Результативными формами деятельности с педагогами являются: организация пространственной среды, работа с блокнотом исследователя «Тропинки родного края», организация «Дней краеведа», праздника «Народная карусель», создание в помещении класса «Музея краеведения», организация выставок по изучению объектов родного края, проектирование особых краеведческих зон в помещении образовательной организации [3].

Каждый участник стажировки за время обучения приобретет новый опыт педагогического проектирования, моделирования своей деятельности, презентации успехов, диагностики затруднений, получает пакет информационных, методических инструктивных материалов и создает свои образовательные продукты. Вовлечение слушателей в активную деятельность позволило обеспечивать приоритет самостоятельной, поисковой работы учителя-стажера, способствовало проведение активного профессионального диалога с коллегами, обеспечило расширение границ профессионального сотрудничества между преподавателями педагогического института и образовательными организациями по вопросу краеведческого образования.

### Список литературы

1. Барашкина С. Б., Зимина С. С., Орлова Ю. А., Юскаева А. К. Профессиональная компетентность учителя как условие развития личности субъекта образовательного процесса // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 208–211.

2. Барашкина С. Б. Личность педагога в образовательном пространстве современной школы // Традиции и инновации в начальном образовании : материалы Российской науч.-практ. конф. Елец : Изд-во ЕГУ, 2018. С. 31–34.

3. Барашкина С. Б., Тюпаева А. А. Выбор форм внеурочной работы как условие экологического образования младших школьников // Современная наука:

актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. № 7. С. 21–26.

4. Петухова Г. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М. : Буки-Веди, 2015. С. 190–193. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/7907/> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 378.184

**Екатерина Павловна Бачурина**  
г. Пенза, ekaterinabacurina1@gmail.com

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Профессиональное самоопределение является ядром формирования личности будущего специалиста. Означенный процесс представляет собой не только и не столько механическое усвоение информации, приобретение соответствующих специальности навыков, сколько формирование ценностного отношения к будущей профессии, осознание студентом вуза себя как части определенной культуры.

Однако проблема затрудненного профессионального самоопределения, заключающаяся в отсутствии у студентов мотивации работать по специальности, развиваться в выбранной профессиональной сфере, отсутствии чувства принадлежности к профессиональной группе, возникает как следствие ряда экономических, социально-политических и идеологических особенностей функционирования современного российского общества и становится все более актуальной для научно-исследовательского анализа. Помимо объективных внешних средовых факторов проблема затрудненного профессионального самоопределения может детерминироваться постоянно усложняющейся в своем функционировании личностью самого молодого человека. При этом особая сензитивность молодежной возрастной когорты, восприимчивость по отношению к динамичной внешней среде затрудняет процесс целеполагания в области профессионального самоопределения, способствует изменчивости ценностных установок, интересов и приоритетов.

Обращаясь к статистике, можно с легкостью обнаружить неутешительные показатели обострения данной проблемы. Результаты исследования, проводимого в 2021 году крупнейшей российской биржей для поиска работы HeadHunter, показывают, что среди работающих соискателей, получивших высшее образование, 41 % работают не по специальности.

Становится очевидной необходимость научного анализа проблемы профессионального самоопределения и выявления факторов, способствующих закреплению студента в определенной профессиональной нише.

Попытки объяснить сущность процесса профессионального самоопределения личности уже предпринимались в среде отечественных и зарубежных исследователей.

Так зарубежные социальные психологи, исследуя профессиональное развитие личности, рассматривают профессиональное самоопределение как построение карьеры – постоянно чередующиеся выборы, в основе которых лежит «Я-концепция» личности [1, с. 183].

В понимании Е. А. Климова процесс профессионального самоопределения также не сводится к одномоментному выбору профессии. Исследователь акцентирует внимание на длительности процесса развития человека как субъекта труда.

Синтезируя позиции ученых, мы определяем профессиональное самоопределение как поэтапный процесс включения молодого человека в социально-профессиональную структуру общества, осуществляемого им путем сопоставления ценностных оснований той или профессии, ее специфики, уровня общественного престижа, экономической выгоды и прочих условий осуществления в рамках этой профессии деятельности с собственными смысложизненными, ценностными установками, приоритетами и интересами.

Исходя из данной трактовки, можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение не просто является частью самоопределения жизненного, оно должно отвечать общей жизненной стратегии личности. А это означает, что путь к формированию четкой профессиональной самоидентификации студента проходит через создание условий, при котором возможен компромисс между направлением профессии и направлением жизненного курса молодого человека.

Согласовать личностные интересы студента с ценностными ориентациями, содержанием и спецификой будущей профессии позволяет участие в научно-исследовательской деятельности, которая в рамках специфики вузовского образования имеет широкое распространение.

Научно-исследовательскую деятельность можно рассматривать как целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие личности студента. А. Р. Галустов и В. С. Глухов понимают ее как «учебно-образовательный педагогический процесс, включающий в себя научение, воспитание и развитие личности будущего специалиста» [2, с. 222].

К задачам научно-исследовательской деятельности в вузе можно отнести популяризацию, пропаганду и распространение научных знаний среди студентов, развитие их представлений о роли фундаментальных и прикладных исследований в жизни человека и общества; формирование у студентов представления о ценностях образования и самообразования в системе будущей профессиональной деятельности; личностно-ориентированное сопровождение и ценностно-смысловое становление студентов как будущих специалистов через включение их в различные формы как учебно-исследовательской, так и научно-исследовательской деятельности

Анализируя педагогическую ценность данного вида студенческой активности в аспекте изучаемой темы, стоит выделить ключевые характеристики результата влияния научно-исследовательской деятельности на процесс профессионального самоопределения студента. К ним можно отнести приращение знаний, получаемых в рамках изучения научных дисциплин, формирование коммуникативных и лидерских навыков, развитие критического мышления, смена ролевых функций студента: от пассивной, рецептивной к активной творческой, созидательной.

Мы считаем, что именно последний пункт является ключевым в формировании профессиональной самоидентификации на этапе получения образования.

Вкладывая свои усилия, труд, временные и умственные ресурсы в дело обогащения научно-теоретической базы функционирования той или иной профессиональной отрасли, студент становится частью определенной социокультурной

компоненты общественной системы, выявляет ее проблемы, трудится над поиском путей их преодоления.

Ценность затраченных личных усилий подкрепляет ценность профессии, а углубление представлений о ее содержании и специфике способствует лучшему пониманию ее общественной значимости, необходимости, что при определенной корреляции с внутренней потребностью ощущать собственную полезность должно подталкивать студента к дальнейшей интенсификации процесса освоения знаний, умений и навыков по выбранной специальности, потребности в практической реализации собственных научных наработок, проверке выстроенных гипотез, возвращению ответственности за собственный выбор.

Перечисленные характеристики отвечают не только интересам государственного запроса, предъявляемого системе высшего образования через компетентностный подход, но и запросам личностного самоопределения человека, интересам его развития.

Таким образом, цели реализации процесса подготовки специалистов, отвечающие законодательно принятому компетентностному подходу и предполагающие развитие учебно-профессиональной мотивации, самосовершенствование, ориентацию на самостоятельный выбор определенной области для более глубокого изучения могут быть достигнуты наиболее полно только при поэтапном вовлечении студента в научно-исследовательскую деятельность, часто дополнительно поощряемую, создающую стимул к дальнейшему освоению избранного профессионального пути.

Научно-исследовательская деятельность студентов в конечном итоге должна влиять на построение индивидуальных образовательных траекторий, плавно переходящих в маршруты дальнейшего личностного профессионального самоопределения.

### Список литературы

1. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 320 с.

2. Галустов А. Р., Глухов В. С. Научное творчество и организация НИДС в вузе : курс лекций. Армавир : АГПА, 2011. 281 с.

УДК 37.025

***Виктория Олеговна Березенкова***

г. Пенза, berezenkova2016@yandex.ru

***Наталья Евгеньевна Щербакова***

г. Пенза, stenyakova-n@mail.ru

### УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современное общество постепенно ускоряет темпы своего развития и, как следствие, возникает необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Поэтому постоянно возрастает потребность в людях, обладаю-

щих высокоразвитым образным мышлением, которые способны творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы.

Однако стремительное развитие науки и техники постепенно вытесняет образное мышление. Технократический век отодвигает на задний план образную культуру, он принес с собой готовые стереотипные образы, которые вытесняют непосредственную детскую фантазию.

Сейчас современному ребенку очень трудно представить отвлеченные предметы и необыкновенные явления. Сказочных воображаемых героев они часто копируют с экранов телевизоров. Несомненно, что прогресс общества находится в прямой зависимости от развития воображения сегодняшнего поколения детей. Поэтому методы и приемы его развития - одна из актуальных проблем современного образования. По мнению Л. Н. Толстого «Если ученик в школе не научится ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать...» [1, с. 78].

С точки зрения практической педагогики и психологии в современной практике актуален вопрос о формировании умения «творческого видения» именно для детей начальной школы как уровня общего образования. На сегодняшний день важна проблема поиска средств развития способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения.

Проблемой развития творческого воображения занимались такие педагоги и психолог, как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. Е. Игнатьев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, Я. И. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.

Многие исследователи (Е. Е. Кравцова, О. М. Дьяченко, Р. С. Немов и др.) отмечают, что в младшем школьном возрасте уровень творческого воображения постепенно снижается. Это связано с тем, что в обучении преобладает установка на усвоение системы образцов, использование однообразных и стереотипных действий. Вместе с тем анализ учебной деятельности детей младшего школьного возраста позволяет предположить наличие значительных возможностей для развития творческого видения в процессе обучения.

Н. Л. Цветкова считает, что творческое восприятие – это переживание эстетического наслаждения в процессе восприятия произведений искусства [6].

По мнению Н. В. Кондратьевой: «...творческое восприятие – это результат развития личности, оно не дается человеку от рождения» [4, с. 4].

А. В. Брушлинским доказано, что творческое восприятие детей активно формируется только при участии в образовательном процессе разных видов искусства и обеспечении необходимых условий, среди которых: организация целостной педагогической системы; выход за рамки одного искусства (одного предмета); перенос акцента с изучения и восприятия на творческое проявление самих детей; опора на возрастные особенности детей – их представления, предпочтения, воображение; предметно-пространственное освоение искусства; взаимодействие и сотрудничество детей и педагогов; системный характер работы в данном направлении; эмоциональная выразительность наглядного, дидактического материала, образный характер всего, что окружает ребенка (зрительный ряд); разнообразие форм и методов творческой деятельности [2].

Развитие способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства является одной из основных задач уроков изобразительного искусства. Это невозможно без тесной связи с окружающей жизнью, с личным опытом ребенка, его чувствами и интересами. Поэтому уроки изобразительного искусства в школе требуют создания особой эмоциональной атмосферы, творческого настроения учащихся [3].

Основным методом в данном процессе становится метод художественного анализа. Он включает в себя приемы расчлененного показа – анализ отдельных элементов, который называется структурным. Он является одним из инструментов проникновения в художественное произведение и помогает исследовать произведение как систему элементов, как упорядоченное множество явлений. Структура художественного анализа как метода эстетического воспитания определяется полнотой его включенности в триаду: художественный образ, художественный анализ и восприятие искусства [5].

Понимание, сопереживание, эстетическое наслаждение и интерпретация – слои, которые отображает анализ, соотнесенный со структурой художественного произведения. На занятиях изобразительного искусства картина анализируется одновременно с процессом восприятия. Это является особенностью художественного анализа как метода. При разборе того или иного произведения, педагог должен оказывать определенное воздействие на зрительное восприятие. При организации и направлении процесса ознакомления с картиной он обучает школьника «смотреть» и «видеть». Таким образом, художественный анализ может быть охарактеризован как обучающий метод.

Наиболее эффективными в этом плане являются следующие формы работы: урок-беседа, урок-экскурсия, коллективное творчество и внеклассная индивидуальная деятельность. Используя разные типы уроков, учитель может достаточно разнообразно строить работу по обучению детей младшего школьного возраста анализу произведений искусств, обеспечивая ее творческую направленность [1].

Беседы по произведениям изобразительного искусства направлены на воспитание у детей устойчивого интереса к искусству, формирование потребности в знакомстве с произведениями отечественных и зарубежных мастеров. На уроках изобразительного искусства обучающиеся знакомятся с особенностями художественного творчества, учатся понимать содержание картин.

Почувствовать неразрывную связь искусства и окружающей жизни помогает экскурсия (на природу или в музей). Она создает благоприятные условия для формирования эмоционально-эстетического отношения детей к цветовому многообразию природы. Такая форма работы дает возможность глубокого восприятия произведений искусства. Как на уроке (выполнение коллективных тематических и декоративных композиций), так и вне его (оформление выставок, школьного интерьера) коллективное творчество может стать формой художественно-творческой деятельности.

Коллективное творчество учит обучающихся анализировать результаты своего труда и своих одноклассников. Дети чувствуют гораздо большее удовлетворение от труда, когда работы оформляются в виде выставки или являются оформлением школьного интерьера.

Индивидуальную внеклассную деятельность составляют домашние задания. Они направлены на закрепление знаний по изобразительному искусству и их творческое применение. Такие задания помогают выявить интересы детей, дают возможность им при выполнении творческих работ быть более самостоятельными. На уроках изобразительного искусства это могут быть задания, которые связаны с творческим освоением художественных материалов и разнообразных техник.

Ведущими методическими приемами обучения детей младшего школьного возраста анализу произведений искусства являются: проблемная ситуация или вопрос, дидактическая игра и упражнение.

Проблемная ситуация является средством активизации мышления и воображения. Она дает возможность школьникам почувствовать себя исследователями. Неотъемлемой частью уроков, направленных на обучение детей анализу произведений искусства также должны стать готовые или специально разработанные

игры и упражнения, направленные на активизацию познавательной и художественно-творческой деятельности обучающихся.

С целью диагностики уровня развития «творческого видения» у младших школьников на базе МОБУСОШ села Ст. Каменка нами было проведено исследование. В состав исследуемой группы вошли 25 детей младшего школьного возраста (учащиеся 1А класса). Для выявления уровня развития «творческого видения» у детей младшего школьного возраста был использован Тест «ВАН ГОГ» из методики диагностики эстетического восприятия учащихся (авторы Е. Торшилова и Т. Морозова). В результате тестирования мы выявили, что в исследуемой группе преобладает средний уровень развития «творческого видения» – его продемонстрировали 13 (52 %) учащихся; 7 (28 %) младших школьников находятся на низком уровне; только у 5 (20 %) учащихся выявлен высокий уровень развития «творческого видения».

На основе полученного результата мы разработали методику по активизации «творческого видения» у детей младшего школьного возраста.

### Список литературы

1. Бородкин М. М. Граф Л. Н. Толстой как учитель жизни. М. : Либроком, 2012. 192 с.
2. Брушлинский А. В. Воображение и творчество. М. : Эксмо, 2014. 145 с.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. М. : ЧеРо : Юрайт, 2012. 470 с.
4. Кондратьева Н. В. Развитие творческих способностей младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам L-LI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2015. № 3-4 (50).
5. Стенякова Н. Е., Киреева В. А. Влияние художественного слова на развитие личности школьника // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 125–127.
6. Цветкова Н. Л. Анализ произведений изобразительного искусства : метод. рекомендации. Анжеро-Судженск : Анжеро-Судженский педагогический колледж, 2009. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-382115.html> (дата обращения: 27.10.2022).

УДК 811.11+81'25

**Алсу Камилевна Биксалева**  
г. Пенза, biksaleeva.alsu2017@yandex.ru  
**Светлана Викторовна Брыкина**  
г. Пенза, e407@yandex.ru

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ОБЪЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Среди многочисленных проблем, решаемых в рамках лингвистики, исследователи уделяют большое внимание вопросу изучения лексико-семантического

поля. Многогранность и сложность данного явления приводит к сосуществованию различных подходов к выработке дефиниций исследуемого объекта. Как установлено лингвистами, лексико-семантическое поле – понятие очень емкое. Оно является собой интеграцию ключевых вопросов лексикологии, таких как синонимы, антонимы, многозначность, соотношение слова и понятия и др.

Исследователи предполагают, что сферами семантических полей, выделяемых по признаку главного компонентного состава, являются лексико-семантические группы (ЛСГ). Следовательно, семантическое поле представляет собой более общее понятие по отношению к ЛСГ.

Л. М. Васильев считает, что «термином лексико-семантическая группа можно обозначать любой семантический класс слов (лексем), объединенных хотя бы одной общей лексической парадигмой семой или даже одним общим семантическим множителем» [1, с. 105].

Семантическое поле – это наиболее объемная семантическая группировка слов. Оно представляет собой иерархическую организацию слов, которые объединены одним общим значением и являются в языке определенным семантическим полем. Оно семасиологическое свойство семантического поля заключается в том, что в его основе лежит родовая сема, или гиперсема, которая обозначает класс объектов. Семасиологической характеристикой поля является то, что члены поля соотносятся друг с другом по интегрально-дифференциальным характеристикам в своих значениях, что позволяет им, по словам Е. И. Дибровой, объединять и различать объекты внутри одних и тех же полей [4, с. 11].

Фактическая семантическая структура поля включает следующие части:

- 1) основное поле;
- 2) середина поля состоит из единиц с интегрированным общим ядром и смежными единицами значения;
- 3) периферия включает в себя единицы, наиболее удаленные по своему значению от ядра, общее понятие здесь отодвигается в категорию потенциальной или вероятностной семантики. Периферийные единицы могут иметь контекстуальное значение, если поле построено на определенном тексте произведения. Обычно единицы периферийного поля соприкасаются с другими семантическими полями, образуя лексико-семантическую непрерывность языковой системы. Подобная структурно-иерархическая организация поля демонстрирует работу теории прототипов и реализацию интегрированного подхода [1, с. 167].

Основными свойствами ЛСП являются:

- 1) набор значений, имеющих общий компонент;
- 2) в ЛСП выделяются микрополя – семантические ассоциации, связанные интегральным атрибутом, – значением какого-либо конкретного значения, обычно выражаемого доминантой поля;
- 3) взаимозависимость и возможная взаимозаменяемость элементов (каждое слово языка входит в конкретное ЛСП) [1, с. 180].

С традиционной структуралистской точки зрения, если в языке есть парадигматически определенный ряд слов, то каждое из них является выбором для описания ситуации, фактический выбор из этого ряда представляет собой фундаментальное семантическое решение, которое является релевантным объектом исследования независимо от контекста. Для немецкого ученого Й. Трира лексическое поле определяется в соответствии с понятиями целостности и замкнутости: поле – это замкнутая совокупность, в которой слова или понятия взаимно определяют друг друга [3].

Важный теоретический вклад в область семантического поля внес В. Порциг, который рассматривал словарный состав языка как совокупность лексико-

грамматических и лексико-синтаксических групп слов. Главным интересом Порцига была разработка теории семантического поля, способной также учитывать синтагматические отношения, которыми пренебрегал Трир, поскольку для него синтагматическая сочетаемость данного слова была актуальна не только с грамматической точки зрения, но и семантически [3]. Например, в предложении типа «Пойдете ли вы пешком или поедете домой?» глаголы включают информацию об инструменте, с помощью которого достигается действие «возвращение домой», а именно пешком или на транспортном средстве, так что прогулка домой исключает транспортное средство.

Лингвистический подход характеризует и семантическое поле В. Порцига [2]. Его поля – словесные комплексы, которые представляют собой простые соотношения, состоящие из глагола и субъекта или объекта, прилагательного и существительного. Подобные соотношения создают общие значения, которые автор называет «элементарные поля значений».

В рамках теории поля предлагаются различные типологии поля. Наиболее полная типология семантических полей представлена Л. М. Васильевым в работе «Методы современной лингвистики». Он выделяет следующие типы семантических полей:

1) лексические поля парадигматического типа – это семантические классы слов из одинаковой части речи, элементы которых связаны между собой неизменным значением – идентификатором, и остаются между собой в парадигматических отношениях. Они группируются в четыре типа парадигм: синонимические ряды, антонимические пары, лексико-семантические группы и лексико-грамматические категории;

2) смежные поля трансформации – парадигмы определенных предложений, а также словосочетаний, которые связаны между собой синонимическими и словообразовательными отношениями;

3) межчастеречные семантические поля – семантически соотносимые классы слов, которые принадлежат к разным частям речи, их элементы относятся к транспозиции и объединяются в два типа парадигм: словообразовательные гнезда и им подобные (по А. А. Залевской их называют симилярами);

4) функциональные или лексико-грамматические семантические поля, которые могут быть представлены как лексическими, так и грамматическими средствами, делятся на моноцентрические поля по признаку грамматической категории и полицентрические поля;

5) синтагматические поля (синтаксические, в терминологии В. Порцига), включающие возможные специфические семантические синтагмы (синтагматические поля), их внутренняя структура определяется валентностями сказуемого;

6) смешанные семантические поля (сложные, комбинированные), которые возникают в результате объединения нескольких семантических классов слов в семантико-синтаксическую модель [1, с. 48].

Объединение языковых единиц в семантические поля происходит на основе неизменного значения, общей функции или на основе сочетания обоих критериев. Одна и та же единица может входить в состав разных типов семантических полей, которые выделяются исследователем в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, лексико-семантическое поле следует считать крупной, объемной лексико-семантической системой, представляющей собой иерархическую структуру, включающую в свой состав различные объединения языковых единиц, представленную грамматически различными лексическими единицами, образующую вместе с другими лексико-семантическими полями смежные синкретические пространства.

## Список литературы

1. Васильев Л. М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. 232 с.
2. Кривченко Е. Л. К понятию «семантическое поле» и методам его изучения // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1973. № 1. С. 99–103.
3. Сереброва Т. В. Поле как категория представления словарного состава в концепции Йоста Трира // Общие проблемы строения и организации языковых категорий : материалы науч. конф. (г. Москва, 23–25 апреля 1998 г.). М., 1998. С. 137–141.
4. Modern Russian language / ed. by E. I. Dibrova. M. : Academy, 2001. 260 p.

УДК 81' 23

**Маргарита Павловна Болотская**  
г. Пенза, margarita\_bolotskaya@mail.ru

### ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФИНИТИВА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ТОКАРЕВОЙ

В текстах художественных произведений В. Токаревой важнейшая информация о ценностном мире автора в значительной степени опирается на такие базовые понятия, как *любовь*, *честность*, *человеколюбие*, *духовность*, семантическая составляющая которых отчетливо прослеживается и на уровне грамматики. По справедливому замечанию Д. С. Лихачева, «грамматика выступает как кусок смальты в общей мозаичной картине словесного произведения», а вот «реальный цвет каждого куска этой смальты может быть совсем не тем, каким он кажется в картине в целом» [2, с. 41]. В формировании образа автора как категории подтекста участвуют различные грамматические единицы, среди которых инфинитив занимает не последнее место. Хотя он и не выступает ключом к тексту, выразительные возможности его в художественном произведении не стоит недооценивать: инфинитив помогает понять идейно-образный смысл произведения.

В текстах художественных произведений В. Токаревой (например, в сборнике «Самый счастливый день», который включает 15 рассказов: «Рубль шестьдесят – не деньги», «Зигзаг»; «А из нашего окна...»; «Хорошая слышимость»; «Зануда» и др.) инфинитив очень «популярен».

Как известно, специфика использования инфинитива связана, прежде всего, с выражением идеи действия как процесса в наиболее чистом виде [1, с. 112]: *Она окончила консерваторию, умела **петь** с листа и **писать** с голоса, могла **услышать** любой самый низкий звук в любом аккорде («Уж как пал туман...»)* [3]. При этом инфинитив часто называет те свойства, которые, проявляясь в динамике, ярко характеризуют героя произведения: *Я вдруг сообразила, что она действительно с некоторых пор перестала **звонить** и **появляться*** («Звезда в тумане»). Динамика в пределах одной синтагмы реализуется и через употребление рядом утвердительной и отрицательной формы глагола (в условиях выбора, противопоставления, движения от одного полюса к другому): ***Брать** было неудобно.*

*И не брать – тоже неудобно («Ничего особенного»); И именно старость, потому что годы имеют манеру **идти** вперед, а не **стоять** на месте («Звезда в тумане»); Я, конечно, **не сплю**, но ведь могла бы и **спать**, при других обстоятельствах («Звезда в тумане») [3].*

Актуализация семантики инфинитива в тексте достигается употреблением рядом антонимов и синонимов: *Куда следует **девать** сапог без каблука? **Отнести** в починку. А если **починить** уже нельзя, то надо **выбросить** такой сапог на помойку, **забыть**. И так же **поступить** с предавшим нас человеком. Сначала попытаться **починить** отношения. А если это невозможно – **выкинуть** на помойку памяти. И **обзавестись** другой обувью («Звезда в тумане»); Ты хочешь все сразу. Все себе **разрешить** и ни за что **не отвечать** («Ничего особенного») [3].* Подобный эффект создают также повторы инфинитивов, употребление рядом с инфинитивом других однокоренных глагольных словоформ: *А если **не быть** откровенным – как **очистить** душу? И вообще какой смысл тогда в общении, если **не быть** откровенным?.. («За рекой, за лесом»); *Похихишницы **толкались**, клали цветы, норовили **протолкнуться** <...> («За рекой, за лесом») [3].* Инфинитивы-антонимы (в том числе и контекстуальные), формируя оппозиции, служат скрепой, усиливающей целостность текста: *Было непонятно – то ли она хотела на меня **нападать**, то ли от меня **защищаться**; Кто-то будет **делать** кино, а она в нем **ведать** («Инструктор по плаванию») («Инструктор по плаванию») [3].**

Использование рядов однородных членов, выраженных неопределенными формами глаголов, способствует усилению экспрессивности речи: *Ее **хотят видеть, слышать и вдыхать** («Уик-энд») [3].* Заметим, что цепочки инфинитивов не делают конструкции тяжеловесными: *А **прекратить** возможно, если, например, **не лениться**, а **встать** с постели и **выскочить** в окно («Звезда в тумане»); И **некому** было **подойти, оттолкнуть** это несчастье, а **самому стать** на его место («Зигзаг»). Предложения с такими однородными членами очень похожи на ремарки, они напоминают план действий – передают значения будущего времени: *Захотелось **встать, одеться и поплестись** к нему куда бы то ни было: в больницу, домой... («Ничего особенного») [3].**

Функционируя в одинаково построенных предложениях, инфинитив может несколько раз повторяться, актуализируя то или иное действие, акцентируя на нем внимание: *Я прошу прощения за излишние подробности в описании, но мне просто некому об этом **рассказать**. Я могла бы **поделиться** с Мужем, но он ушел к Подруге. Я могла бы **поделиться** с Другой Подругой, но она **расскажет** Подруге, и они обе будут **хихикать** в кулак. Я могла бы **поделиться** с дочерью, но не хочу **вешать** на нее свои взрослые проблемы. Я могла бы, в конце концов, **поделиться** с мамой, но она скажет что-нибудь такое, от чего я обязательно **выскочу** в окно («Звезда в тумане») [3].* Выразительность синтаксического параллелизма, таким образом, усиливается использованием инфинитива, который помогает не только «скручивать» различные действия, но и укрупняет определенные детали для усиления контраста: *А то как **убивать**, так вы есть. А как **убирать**, так вас нет («Ничего особенного»); Учите, как **плавать**, а сами не плаваете. Учите, как **жить**, а сами не живете («Инструктор по плаванию»); Но **проводжат** – это значит два рубля на такси. А если **не проводить** – только один рубль, притом **Машкин** («Звезда в тумане») [3].* Указанные конструкции имитируют живую разговорную речь (диалогический повтор, а при отсутствии диалога – подражают ему во внутренней речи): *Татьяна сначала стеснялась: **непрестижно быть** паркетчиком. Но сын объяснил: **непрестижно быть** бедным и сидеть на шее у жены («Телохранитель») [3].* Заметим, что предложения с неопределенной формой довольно часто «разрываются» в диалоговых конструкциях или размышлениях

героев произведений: *Ты хочешь все сразу. Все себе <sup>хочешь</sup> разрешить и ни за что <sup>хочешь</sup> не отвечать* («Ничего особенного») [3]. В рассказах используются предложения с незамещенной синтаксической позицией (прием, связанный с так называемым синтаксическим отсутствием, или «опущением», синтаксической неполнотой; при этом «сокращается» инфинитив или либо стержневое для него слово), что, в частности, позволяет избежать стилистически неоправданных повторов. Эллиптическая конструкция легко понимается собеседником: *Ты хочешь сделать счастливым все человечество, а для меня ты не делаешь ничего. Для меня тебе лень <sup>что-то сделать</sup>. И скучно <sup>что-то сделать</sup>* («Зигзаг»).

Употребление инфинитива в парцелированной конструкции позволяет усилить смысловые и экспрессивные оттенки значений: *Они будут сидеть рядом. И стоять рядом* («Телохранитель») [3]. Отделение инфинитива осуществляется с целью укрупнить определенное действие, отразить последовательность их смены, создать эффект неожиданно наступившего действия: *Сначала они пошли в «детский городок» и стали предаваться детским развлечениям. Качаться на качелях. Съезжать с деревянной горки на напряженных ногах.* («Зигзаг»); *Надо просто подождать. Потерпеть. И вытереть ей слезы со щеки. И заставить улыбнуться сквозь слезы* («Телохранитель») [3].

Эффект от данной фигуры речи усиливается при повторе: *Хорошо было бы сейчас войти в кабинет к заву, мило улыбнуться и сесть за стол. <...> И посмотреть в его глаза. Посмотреть в глаза: как они, замечутся или, наоборот, застынут?* («Звезда в тумане») [3].

Позиция инфинитива в художественном тексте становится особенно значимой. При прямом порядке слов зависимый инфинитив находится в постпозиции по отношению к определяемому слову. Инверсия помогает инфинитиву выигрывая оттенить семантику глагольной формы, актуализировать ее: *Слезы текут, ничего поделаться не могу* («Уж как пал туман...»); *Плакать она перестала, и ее настроение заметно улучшилось* («Звезда в тумане»). Ослабление синтагматических связей и выдвигание на передний план актуального элемента усиливает семантику и выразительность контекста, особенно в случае с инфинитивным оборотом, относящимся к существительному и отделяемым от него знаком препинания: *Есть у нас такая традиция – отмечать все советские и церковные праздники* («Звезда в тумане») [3].

Несмотря на грамматическую обезличенность инфинитива, в художественном тексте он проявляет себя как живая, пластичная, выразительная форма глагола, обладающая широкими экспрессивными возможностями. Гибкость инфинитива (выражает субъектные, предикативные, атрибутивные, обстоятельственные, объектные отношения) виртуозно используется в текстах художественных произведений В. Токаревой для описания душевного и физического состояния героев произведений, особенностей их характера, поведения в различных ситуациях.

Усиливая выразительность, динамичность, модифицируя и изменяя связи между частями текста, инфинитив одновременно выступает ярким грамматическим средством выражения образа автора как категории подтекста.

### Список литературы

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М. : Айрис-пресс, 2010. 448 с.
2. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. М. : Наука, 1979. 353 с.
3. Токарева В. С. Самый счастливый день. СПб. : Азбука, 2018. 315 с.

**Николай Андреевич Борисов**

г. Пенза, borisovnik7@yandex.ru

## **МЕТОД CASE-STUDY В ИЗУЧЕНИИ СЛУЧАЕВ СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Среди множества методов, используемых в социальных науках, особое место в теории и практике социальной работы занимает case-study. Благодаря данному методу изучение случаев суицидальной активности несовершеннолетних, имеющей в современности широкое распространение, возможно произвести на богатой примерами практической почве. В данной статье к рассмотрению приняты те случаи, которые попадают в поле зрения специалистов по социальной работе в рамках их профилактической и реабилитационной деятельности.

Кейсы, в качестве которых выступают реальные жизненные ситуации клиентов социальных служб, после определенной обработки, в том числе скрытия персональных данных, имеют высокую образовательную ценность при подготовке специалистов по социальной работе, социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов, чья профессиональная деятельность связана с оказанием помощи несовершеннолетним и предупреждением с их стороны суицидальных, самоповреждающих действий.

Представим примерную структуру кейса, которая включает в себя основные и дополнительные элементы, необходимые для узкоспециализированного изучения. К основным можно отнести:

- категорию и половозрастной состав семьи, занятость членов семьи;
- тип межличностной коммуникации в семье, стиль воспитания;
- организация личного и совместного семейного досуга;
- основания для постановки на учет субъектами профилактики и виды учета (ВШУ, ПДН, ДЕСОП и др.);
- факторы или события, предшествующие самоповреждающим, суицидальным действиям;
- количество (повторяемость, периодичность) актов самоповреждающих действий, суицидальных попыток;
- характеристика ближайшего социального окружения ребенка.

К дополнительным:

- источник информации о неблагополучии в семье, девиантном поведении;
- отношение ребенка к учебе (посещаемость, успеваемость, мотивация);
- личная жизнь ребенка (в том числе отношения с противоположным полом);
- взаимодействие ребенка с другими детьми (по месту учебы и вне его);
- установление фактов противоправных действий в отношении ребенка (в том числе по ст. 5.35 КоАП РФ, ст. 110 УК РФ, ст. 156 УК РФ);
- образование, экономический статус, мировоззрение и индивидуальные оценки членов семьи (особенно в отношении девиантного поведения ребенка);

– наличие у ребенка и членов его семьи хронических и других заболеваний, в том числе психических расстройств, частота их проявления и степень влияния на организацию жизни;

– проведенная работа с семьей и ребенком.

Применение case-study напрямую связано с case-management (управление случаем) и case work (работа со случаем), которые предполагают не только изучение особенностей случая, прогноза его развития и вариантов предполагаемого решения, но и конкретное планирование, принимаемые шаги по практическому решению проблем и распределению полномочий среди всех субъектов, включенных в активное взаимодействие по выявлению и устранению причин, способствующих самоповреждающим, суицидальным действиям. Такая работа приводит к положительному закрытию случая (стойкой «социальной ремиссии»).

Case-study в социальной работе имеет три возможные формы реализации:

1) исследование случая в целях обучения, что предполагает ознакомление обучающихся с реальными компонентами, структурой и содержанием суицидальной активности несовершеннолетних, включая как действия, так и выражение мыслей суицидальной направленности в речи и через продукты деятельности;

2) изучение случая в целях выработки организационных решений, разработки планов и программ профилактических мероприятий, коллективной проработки проблемы по принципу «круглого стола», консилиума;

3) анализ случая в целях обогащения теоретических знаний о суицидальной активности несовершеннолетних в рамках построения гипотез и теорий девиантного поведения и социального неблагополучия.

Все три формы при определенных условиях могут быть согласованы друг с другом. Теория социальной работы сегодня имеет потребность в осмыслении и организации накопившейся за несколько десятилетий «клинической социальной практики». Практическая социальная работа как организованная профессиональная помощь со своими принципами деятельности и технологиями должна быть частью системной профилактики, неограниченной узкой специализацией и ведомственной принадлежностью.

Несовершеннолетние, склонные к девиантному поведению, представляют особую категорию клиентов социальных служб. Трудности в работе с ними связаны с возрастными изменениями и избираемыми формами девиации, что определяет траекторию их экстремального поведения, связанного с большими рисками, в том числе распространённость self-harm (самоповреждающего несуйцидального поведения), killfie (смертельного селфи) [1], в условиях дефицита социально одобряемых экстремальных практик, что проявляется в гиперопеке и демонстративной озабоченности безопасностью детей на уровне социальной политики.

Важно отметить и наличие живого интереса применения case-study в рамках социальной работы с девиантными подростками для выявления наиболее взвешенного, профессионального, осознанного рассмотрения жизненной проблемы, ее психосоциальных компонентов [2]. Особую роль играет близость case-study и case work, связанных с реализацией в настоящее время методологически и методически слабо проработанного феноменологического подхода в социальной работе.

По мнению многих исследователей в области социальной работы, использование case-study в качестве образовательной технологии предполагает нацеленность на развитие у обучающихся самостоятельного критического мышления, коммуникативной компетентности, способности использовать междисциплинар-

ные знания [3, 4]. Система кейсов позволяет студентам лучше ориентироваться в профессиональной деятельности, спроектировать и применять адекватный способ делового общения в учебной ситуации [5]. В этой связи важным в рамках практических занятий по изучению кейсов реализовывать их в форме «импровизированных планерок», в том числе применяя метод «мозгового штурма» – нерелексивный обмен мнениями с последующим целенаправленным высвобождением диспозиций и их обсуждением. В результате учебного делового сотрудничества студенты приходят к совместным решениям.

Метод работы с конкретным случаем (case work) является в профессиональной социальной работе исторически первым методом решения индивидуальных проблем и улучшения социальных отношений. Его истоки можно усмотреть в психоаналитической традиции, которая оказала влияние на становление теории социальной работы, что прослеживается в работах М. Ричмонд [6, 7].

Метод case-study в изучении случаев суицидальной активности несовершеннолетних представляет собой учет факторов феноменологического порядка, качественного значения и смысла коммуникации в сфере социальной работы. Важно не только наличие нормативного порядка, регулирующего взаимодействие субъектов профилактики, но и конкретное субъективное поле деятельности специалиста, взаимодействие с его же осмысленным опытом, ценностями и интуициями, способными воплощаться в конкретные терапевтические действия, в целях предупреждения как суицидальных действий со стороны несовершеннолетних, так и выявления факторов воздействия, социального генезиса поступка, направленного на самоповреждение или суицид. Успешность исследования будет напрямую зависеть от деятельности специалиста, который стремится наращивать и воплощать свой теоретико-методологический потенциал на практике.

### Список литературы

1. Lamba H., Bharadhwaj V., Vachher M. [et al.]. Me, Myself and My Killfie: Characterizing and Preventing Selfie Deaths // Cornell University Library. 2016. URL: <https://arxiv.org/abs/1611.01911> (date of access: 16.10.2022).
2. Кшуманев И. А. Возможности и специфика применения «кейс-стади» в психосоциальной работе с подростками, склонными к девиантному поведению // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы : сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 13 апреля 2022 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 113–116.
3. Адонина Н. П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43–48.
4. Тимошенко Н. А. Использование кейс-метода обучения в системе повышения квалификации работников социальной сферы // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 335–337.
5. Логачева Л. Р., Черникова Т. А. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов по социальной работе на основе применения кейс-метода // Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2015. № 10 (19). С. 63–66.
6. Richmond M. E. Social Diagnosis. New York : Russell Sage Foundation, 1917. 511 p.
7. Richmond M. E. The Term «Social Case Worker» // Long View. 1930. P. 474–478.

**Ирина Алексеевна Будникова**  
г. Пенза, talalaeva.afk@yandex.ru

## **ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ О СКОРОСТИ ПРИ ВЗАИМОСВЯЗАННОМ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ И ФИЗКУЛЬТУРЫ**

Проектная задача – это одна из форм организации учебного процесса в школе, реализуемая с помощью Федерального государственного образовательного стандарта начального образования.

Проектная задача состоит из нескольких этапов обучения: первый этап – погружение в проектную задачу; второй – организация деятельности; третий – осуществление деятельности; четвертый – презентация результатов и их анализ.

Стоит отметить, что задача не формируется педагогом на уроке, а ставится детьми в итоге разбора проблемной ситуации. Очень важно создать такую проблемную ситуацию у которой было бы несколько путей ее решения [3, с. 69].

Перед учителем тоже стоит несколько задач при организации проектных задач на уроках: во-первых, учитель должен провести детей в мир проблемной игровой ситуации; во-вторых, замотивировать для разрешения проблемной ситуации; в-третьих, помочь сформировать предпосылки для поисковой и исследовательской деятельности; в-четвертых, научить находить решение проблемы; в-пятых, научить анализировать проблемную ситуацию после ее разрешения.

Особенность проектной задачи заключается в том, что по итогам решения такой задачи будет являться реальный продукт в виде схемы, макета, результата анализа ситуации, таблиц и многое другое.

Для учеников младшей начальной школы характерно отсутствие усидчивости при выполнении сложного и трудоемкого задания и появление проблем, связанных с ней.

Если рассматривать со стороны возрастной психологии, то у детей данного возраста ведущей деятельностью является учеба. Но и игра продолжает занимать не менее важную роль в жизни ребенка. Поэтому важно на уроках добавлять какие-то элементы, связанные с игрой, чтобы решить данную проблему.

У младших школьников недостаточно сформированы Универсальные Учебные Действия, а именно личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные [2, с. 25].

В результате этого необходимо реализовывать такую систему проектов, которая подходила бы только для обучающихся начальной школы. Поэтому важно именно в этом возрасте использовать проектные задачи. А для обеспечения мотивации на уроках в младшей школе педагогу необходимо найти область познавательных интересов учащихся.

Проектные задачи должны быть связаны с реальной жизнью детей. Например, создать такую проблемную ситуацию, где ученикам нужно будет собрать определенное количество ингредиентов для приготовления яблочного пирога для гостей, которые в ближайшем будущем их посетят [1, с. 5].

Но как мы отмечали ранее, рекомендуемой деталью для проектных задач будет игра или же по-другому подвижная деятельность.

Тут возникает вопрос: на каком уроке школьники занимаются наибольшей активной деятельностью? Верно, на уроке физической культуры.

Стоит отметить, что физическая культура осуществляет ряд важнейших и необходимых функций для поддержания здоровья человека как физического, так и ментального.

На уроках физической культуры педагоги тоже используют проектные задачи в обучении. Они больше всего связаны с образовательными, воспитательными и оздоровительными положениями [2, с. 50].

Кроме проектных задач на уроках физкультуры существует и другие задачи:

1. Укрепление здоровья и содействие в гармоническом физическом развитии.
2. Приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта.
3. Обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам.
4. Воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями и сознательно применять их в жизни.
5. Развитие двигательных способностей.
6. Содействие в воспитании нравственных и волевых качеств, а также в развитии психических мыслительных процессов и свойств личности.

На уроках физкультуры дети изучают и такие понятия как скорость, время и расстояние. Например, при пробежке на определенный метр ребенок узнает за сколько секунд или минут он преодолет это расстояние. И, следовательно, отсюда он формирует понятие о скорости и задается некоторыми волнующего его вопросами: «Быстро ли я пробежал?», «Сколько времени у меня это заняло?», «А можно ли быстрее пробежать это расстояние?» [4, с. 30].

В будущем дети, когда столкнутся с данными параметрами они уже будут иметь представление о них.

На уроках в школе они тоже встретятся с этими параметрами, а именно на уроке математики при решении задач на скорость, время и расстояние.

Отсюда следует, что в процессе обучения происходит метапредметная связь, именно в нашем случае математики и физкультуры [2, с. 45].

Ученик, разбирая стандартную задачу, будет опираться на опыт, полученный на уроке физкультуры путем ассоциации себя с героем этой задачи.

Но лучше всего он усвоит материал с помощью проектных задач, которые помогут ему приобрести такие навыки, как коммуникабельность, умение работать в команде, ответственность, лидерские качества, а также развить критическое и творческое мышление.

Необходимо создать такую проектную задачу на скорость, чтобы обучающиеся смогли применить свой опыт на уроке физкультуры к ее решению. Стоит отметить, что благодаря проектным задачам ученики полностью погружаются в проблемную ситуацию и стараются найти оптимальный из нее выход.

Таким образом, можно сделать вывод, что проектные задачи формируют у младших школьников понятие о скорости с помощью метапредметных связей: математики с физкультурой. Ведь дети этого возраста чаще всего применяют различные ассоциации по отношению к себе. Так они учатся взаимодействовать с миром и получать практические знания, применяя их в различных областях жизни.

### Список литературы

1. Ануфриева О. Е. Метод проектов в начальной школе // Директор сельской школы. 2008. № 3. С. 7.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской [и др.]. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

3. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2000. 224 с.

4. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов у учащихся. М. : Педагогика, 1988. 157 с.

УДК 273.881.161.1

**Любовь Дмитриевна Мали**

г. Пенза, ld mali@mail.ru

**Дарья Алексеевна Будникова**

г. Пенза, dashabudnikova1@gmail.com

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА**

Фонетические знания и умения являются базовыми для учащихся начальных классов. Умения делить слова на слоги, выделять ударный слог, характеризовать звуки в слове, правильно их квалифицировать необходимы для успешного изучения грамматики и правописания, являются залогом грамотного письма.

Однако же проверочные работы, выполнение заданий ВПР в 4 классах показывают, что у учащихся есть проблемы с качеством усвоения фонетики. Мы поставили своей задачей исследовать, в какой мере сформированы фонетические умения у младших школьников на начало второго класса, чтобы понять, как скорректировать методику их формирования в дальнейшем.

Для исследования мы провели тестовую контрольную работу во втором классе. В исследовании принимали участие 21 ученик. Приведем полный текст тестовой контрольной работы, предложенной второклассникам.

Тест

*Подчеркните правильный ответ.*

1 Вариант

1. В каком слове 1 слог? (Ежи, змея, ель)
2. В каком слове ударение падает на первый слог? (Банты, звоним, брала)
3. В каком слове звуков больше, чем букв? (Ясень, елка, клен)
4. Какое слово начинается с гласного звука? (Лиса, аист, стол)
5. В каком слове все согласные мягкие? (Лось, волки, олень)
6. В каком слове все согласные – звонкие? (Липа, осина, береза)

2 Вариант

1. Сколько слогов в слове ЯСЕНЬ? (Один, два, три)
2. В каком слове ударение падает на первый слог? (Торты, звонят, включим)
3. В каком слове звуков больше, чем букв? (Ель, ключ, елка)
4. Какое слово начинается с согласного звука? (Дом, олень, утка)
5. Какие звуки составляют пару по твердости-мягкости? ([б] – [б'], [б] – [п], [б'] – [п'])
6. В каком слове все согласные – глухие? (Аист, доска, лужа)

Анализ результатов проведенной контрольной работы позволяет сделать следующие выводы:

1. С первым заданием справились 15 человек, не справились 6 человек. Труднее всего детям было делить на слоги слова с йотированными буквами (ежи, змея, ель, яшень). Кроме этого, ошибки допущены в словах с мягким знаком (яшень, ель).

2. Во втором задании ошибки на выделение ударного слога допустили 15 человек, 6 человек справились с этим заданием. Детям были предложены слова, неоднозначные с точки зрения постановки ударения (банты, звоним, торты, включим и др.). Мы видим, что большое количество ошибок вызваны не столько неумением правильно ставить ударение в словах, сколько незнанием норм культуры речи учащимися.

3. В третьем задании учащимся нужно было отметить слова, в которых количество букв и звуков не совпадает (яшень, елка, ель). С этим заданием не справились 10 учеников, 11 – выполнили задание правильно. По всей видимости, звуковой состав слов с йотированными буквами слабо усвоен учащимися.

4. В четвертом задании учащиеся должны были разграничить гласные и согласные звуки и отметить слова, которые начинаются с гласного или согласного звука. При выполнении этого задания оказалось меньше всего ошибок. Из 21 ученика ошибки были выявлены только у двух человек.

5. При выполнении пятого задания, в котором нужно было четко разграничить мягкие и твердые согласные звуки (1 вариант) или отметить пары согласных звуков по твердости-мягкости (2 вариант). 8 учащихся допустили ошибки в этом задании, остальные выполнили его правильно.

6. В шестом задании необходимо было отметить слова с глухими или только звонкими согласными звуками. В этом задании ошибки допущены тоже в 8 работах.

Результаты проведенной нами контрольной работы говорят о том, что в целом учащиеся второго класса слабо владеют фонетическим материалом, у них недостаточно прочно сформированы основные фонетические умения, есть пробелы в знаниях. Безошибочных работ оказалось – 4 (20 %). 7 учеников в целом успешно справились с работой, допустив 1–2 ошибки (33 %). 10 учащихся допустили 3 и более ошибки в работе (47 %). Таким образом, качество знаний по фонетике составило 53 %.

Наблюдение за выполнением учащимися контрольной работы, а также за выполнением заданий по фонетике на уроках русского языка позволили нам определить следующие причины низкого усвоения фонетики:

1. Сведения по фонетике, как и все сведения по языку, отличаются высоким уровнем абстракции, учащиеся же начальных классов преимущественно владеют наглядно-образным мышлением.

2. Слабо усвоены учащимися звуковые значения йотированных букв, а также нормы постановки ударения в сложных случаях.

3. У учащихся недостаточно сформирована познавательная активность к изучению фонетики, отсутствует мотивация, они не проявляют интереса к выполнению фонетических заданий.

4. Дидактические материалы учебников, которые использует учитель в своей работе, достаточно бедны и однообразны, почти полностью отсутствуют занимательные игровые задания.

5. Учителя при изучении фонетики совсем не используют возможности цифровых образовательных ресурсов для организации продуктивных тренировочных упражнений.

6. Дети не вовлечены в творческую проектную деятельность по фонетике, которая могла бы способствовать более успешному усвоению фонетических понятий.

Анализ выявленных причин низкого уровня знаний и умений по фонетике у учащихся второго класса позволяет нам наметить некоторые направления работы по их устранению: развитие у учащихся познавательного интереса к изучению фонетического материала, подбор разнообразных, в том числе игровых, заданий для закрепления, использование цифровых образовательных ресурсов, а также проектной деятельности. Все это в конечном итоге может способствовать значительному повышению качества усвоения фонетики младшими школьниками.

### Список литературы

1. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 464 с.

2. Сычева С. В. Тестовые задания по русскому языку. 1 класс. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2009. 112 с.

УДК 316.6

**Юлия Сергеевна Бузыкина**

г. Пенза, ylamart@yandex.ru

## РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем является изучение мотивации студентов заочной формы обучения. В настоящее время существует большое количество притязаний к уровню и качеству подготовки студентов-заочников в силу доступности данной формы обучения. При этом заочники оказываются одновременно включенными в познавательную и профессиональную сферы деятельности, которые неразрывно дополняют друг друга и имеют качественное своеобразие.

Как известно, развитие личности происходит в рамках той деятельности, в которую включен человек. На особенности системы ценностных ориентаций личности, а также на процесс их реализации существенное влияние оказывает действие различных по интенсивности внешних и внутренних факторов, к которым относится уровень развития эмоционально-волевой, когнитивной сферы, особенности социальной среды, форма психологического воздействия на личность и др.

Необходимость рассмотрения ценностных ориентаций связывают с тем, что направленность, находящаяся в тесной связи с мотивами, является «социальным регулятором поведения» [1; 3]. У каждого человека присутствует своя система ценностных ориентаций, которые в совокупности с мотивационными потребностями личности, составляют фон, на котором реализуется та или иная деятельность [2, с. 164].

Несмотря на изученность отдельных компонентов ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности, важным аспектом является изучение различий

в показателях ценностно-мотивационной сферы студентов разных курсов заочной формы обучения, что позволяет рассмотреть получение образования в контексте социально-культурного феномена, учитывая систему смысловых детерминант личности и ее динамику.

В качестве основного метода исследования был использован диагностический эксперимент с применением следующих методик: «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика диагностики уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных сферах Е. Б. Фанталовой; методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана, В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой); методика «Изучение мотивационного профиля личности» Ш. Ричи, П. Мартина.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». В исследовании приняли участие 40 студентов заочной формы обучения направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Выборка была разделена на младшие (1–2 курс – 20 человек) и старшие курсы (3–4 курс – 20 человек).

На основании полученных результатов было выявлено, что у студентов младших курсов:

- 1) наиболее приоритетными жизненными сферами являются индивидуальные ценности, сфера личной жизни и профессионального самоопределения;
- 2) наблюдается внутренний конфликт в следующих наиболее актуальных и ценных сферах: свободы, находящей выражение в независимости поступков и действий, уверенности в себе, любви и счастливой семейной жизни, активной и деятельной жизни, материально-обеспеченной жизни;
- 3) в сфере познания присутствует ощущение субъективной нереализованности при одновременной малой значимости данной ценности;
- 4) доминирующими являются мотивы творческой самореализации, коммуникативные мотивы, мотивы избегания, а также учебно-познавательные мотивы.

Для студентов старших курсов заочной формы обучения:

- 1) наибольшую значимость имеют сферы профессионального самоопределения и личной жизни; сфера индивидуальных ценностей занимает последнюю позицию в их иерархии значимых сфер жизни;
- 2) в системе терминальных ценностей доминируют: активная деятельная жизнь, здоровье, развитие, любовь и счастливая семейная жизнь; малозначимой является ценность развлечения;
- 3) в сферах счастливой семейной жизни и материально-обеспеченной жизни «ценности» выше «доступности»;
- 4) удовлетворенность ценностями отмечается в таких сферах, как любовь и здоровье, активная и деятельная жизнь, свобода и уверенность в себе; «доступность» превышает «ценность» в сфере познания;
- 5) доминируют профессиональные мотивы, мотивы престижа, а также мотивы творческой самореализации.

Не зависимо от возраста, у студентов заочной формы обучения:

- 1) в ценностном рельефе личности приоритет отдается:
  - наиболее актуальным для их возраста ценностям счастливой семейной жизни и материально-обеспеченной жизни;
  - ценности, связанные с познавательной деятельностью, имеют меньшее значение;
  - удовлетворенность отмечается в сфере здоровья;
- 2) в мотивационном профиле доминируют такие потребности, как потребность в условиях труда и достижениях.

По итогам математико-статистической обработки данных с помощью t-критерия Стьюдента у студентов младших и старших курсов заочной формы обучения были выявлены значимые различия:

1. По степени выраженности терминальных ценностей:
  - по ценности «общественное призвание» ( $t_{эмп} = 2.20$  при  $p \leq 0,05$ );
  - по ценности «активная деятельная жизнь» ( $t_{эмп} = 3.35$  при  $p \leq 0,01$ );
  - по ценности «развлечения» ( $t_{эмп} = 3.99$  при  $p \leq 0,01$ );
  - по ценности «мудрость» ( $t_{эмп} = 3$  при  $p \leq 0,01$ ).

Так, для студентов старших курсов заочной формы обучения более, чем для студентов младших курсов, характерно стремление получить более высокую оценку своей общественной значимости, получить признание. Они в большей степени осознают, что положение в обществе достигается за счет собственных усилий, которые приводят к различным достижениям.

Полученные различия по ценности «развлечения» свидетельствуют о представлении студентов младших курсов об активной жизни, прежде всего, основанной на развлечениях, что не характерно для студентов старших курсов.

Студенты старших курсов в большей степени склонны ориентироваться на зрелость своих суждений, достигаемых жизненным опытом, и аргументировать принимаемые решения.

2. Достоверны различия по «ценности» и «доступности» в сферах:
  - активной и деятельной жизни ( $t_{эмп} = 2.5$  при  $p \leq 0,05$ );
  - уверенности в себе ( $t_{эмп} = 4.3$  при  $p \leq 0,01$ );
  - свободе ( $t_{эмп} = 5.1$  при  $p \leq 0,01$ );
  - любви ( $t_{эмп} = 6.2$  при  $p \leq 0,01$ ).

Так, для студентов младших курсов указанные ценности имеют доминирующую степень значимости, однако их реализация не всегда доступна им. Возможно, обучение в ВУЗе способствует удовлетворению данных потребностей, хотя это не в полной мере осознается ими. При этом студенты старших курсов считают данные ценности для себя доступными.

3. У студентов старших курсов преобладают мотивы, связанные с профессиональной деятельностью ( $t_{эмп} = 4.21$  при  $p \leq 0,01$ ) и престижем ( $t_{эмп} = 3.37$  при  $p \leq 0,01$ ), что указывает на их ориентированность в получении общественного признания, а у студентов младших курсов учебно-познавательные мотивы ( $t_{эмп} = 4.28$  при  $p \leq 0,01$ ) и мотивы избегания неудач ( $t_{эмп} = 4.37$  при  $p \leq 0,01$ ).

4. Достоверны различия по следующим показателям мотивационного профиля личности:

- разнообразие ( $t_{эмп} = 2.9$  при  $p \leq 0,01$ ) (доминирует у студентов младших курсов);
- признание ( $t_{эмп} = 2.1$  при  $p \leq 0,05$ ) (является одной из наиболее значимых для студентов старших курсов).

На основании полученных данных можно сказать о том, что для студентов младших курсов в большей степени свойственно жить актуальным моментом, получая удовольствие от жизни. Студенты старших курсов более прагматично смотрят на жизнь, стремятся к развитию своего личностного потенциала, а также профессиональной самореализации, что и отражается в потребности в признании.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в образовательном процессе, а также в практической деятельности психологов по вопросам профориентационной деятельности и профессионального самоопределения.

## Список литературы

1. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. Ермак М. А. Особенности образовательного процесса в кадетских классах общеобразовательной школы // Специфика педагогического образования в регионах России : сб. науч. ст. VI Всерос. науч. конф. СПб. : Изд-во ТОГИРРО, 2013. № 1 (6). 144 с.
3. Корявая С. М. Ценностные предпочтения молодежи // Адукацыя і выхаванне. 2006. № 10. С. 49–54.

УДК 378

**Ксения Геннадьевна Ванькова**

г. Пенза, ksyhavankova@gmail.com

**Владимир Владимирович Фомин**

г. Пенза, fomin.vv@icloud.com

**Ольга Александровна Мусорина**

г. Пенза, pgu-english@mail.ru

### ИМИДЖ СТУДЕНТА ВУЗА: МНЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Студенчество как социальная группа находится в фокусе внимания законодателей, политиков, ученых и работодателей в силу ряда экономических, демографических и социокультурных факторов. Одной из наиболее востребованных предметов научных дискуссий является вопрос об имидже студента, его трансформации и влиянии на научную и профессиональную карьеру. Ряд исследователей относят внешний вид к одной из основных составляющих имиджа [3], также рассматривают уровни и факторы развития последнего у студента [1], делятся профессиональным опытом.

В данном исследовании мы опираемся на определение имиджа, которое предлагает психолог А. Ю. Понасюк. Он трактует имидж как «мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике – в сфере сознания и/или в сфере подсознания определенной (или неопределенной) группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или произвольно в их психике в результате либо прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного с целью возникновения аттракции – притяжения людей к данному объекту» [4, с. 32]. Соответственно, имидж студента – это «создаваемый в восприятии окружающих образ обучающейся личности» [2, с. 2].

Специалисты выделяют 4 перцептивных составляющих успешного имиджа студента: визуальное восприятие, интеллектуальное восприятие, статусное восприятие, социальный фон» [2, с. 3]. Выбор во многом зависит от конкретного студента.

Для того чтобы выяснить, как студенты первого курса ПГУ воспринимают свой имидж как представителей вуза, была разработана анкета. Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Задумывались ли Вы когда-либо о таком понятии как имидж студента вуза?
2. Что, по Вашему мнению, входит в это понятие? (укажите три критерия, составляющие имидж студента вуза).
3. Каким из этих критериев соответствуют Ваши одногруппники/студенты нашего вуза?
4. Назовите одно положительное качество в имидже Ваших одногруппников или других студентов нашего вуза.
5. Назовите одно отрицательное качество в имидже Ваших одногруппников или других студентов нашего вуза.
6. Что, по Вашему мнению, нужно сделать для совершенствования имиджа студентов нашего вуза?

В опросе приняли участие 30 человек – студентов 1 курса разных направлений подготовки. Выбор респондентов определялся желанием студентов принять участие в анкетировании. Часть ответов были признаны некорректными и не учитывались при обработке результатов.

После обработки результатов анкетирования были получены следующие данные. Большая часть опрошенных (19 чел. или около 64 %) слышали или задумывались об имидже студента. Критерии, составляющие этот имидж, по мнению опрошенных, включают:

- внешний вид (примерно 70 % от общего числа ответов),
- черты характера или поведенческие нормы, относящиеся к процессу получения знаний (*ответственность, трудолюбие, пунктуальность* и др.) (около 90 %),
- когнитивные способности и коммуникативные навыки (*умение воспринимать большой поток информации, широкое мышление, умение грамотно разговаривать*) (примерно 10%),
- по одному респонденту указали такие критерии, как *статус, культура и активная жизненная позиция*.

Примерно 60 % респондентов ответили, что их одногруппники/студенты данного вуза полностью соответствуют указанным ими в вопросе № 2 критериям; около 40 % заявили, что соответствуют лишь частично.

Около 50 % респондентов назвали *взаимопомощь* как главное положительное качество, которое присуще имиджу студентов данного вуза (варианты ответов включали *способность поддержать, тактичность, дружелюбие*).

Около 40 % респондентов считают, что у окружающих их студентов нет недостатков. Однако большинство (примерно 60 % респондентов) указали одно из следующих отрицательных качеств в имидже студентов данного вуза: *лень, наглость, употребление нецензурной лексики, наличие вредных привычек, низкую успеваемость*.

В качестве рекомендаций по улучшению имиджа респонденты предложили:

- ввести единую форму одежды (20 % ответов),
- заниматься саморазвитием и стать более активными (примерно 30 % ответов).

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Хотя большая часть респондентов (64 %) имеют представление об имидже студента, остается значительный процент (36 %) тех, кто не задумывается о том, что он является представителем студенческой молодежи. Мы считаем, что осознание своего статуса влечет за собой более ответственное и осознанное поведение внутри вуза и вне его стен. Поэтому число студентов, осознающих свой статус, должно приближаться к 100 %.

2. При анализе первокурсниками понятия «имидж студента» преобладает визуальное восприятие. Это подтверждают и ответы на вопрос о том, что следует сделать для улучшения имиджа студента данного вуза (ввести единую форму одежды). Важную роль играет социальный фон: процесс получения знаний, формирования умений и навыков как основная цель образовательной (и студенческой) среды требует демонстрации определенных качеств (*ответственность, трудолюбие и др.*). Ответы также показали низкий процент статусного восприятия имиджа, что, на наш взгляд, является тревожным сигналом.

3. Первокурсники позитивно оценивают чуть меньше половины других студентов своего вуза. Однако они отмечают достаточно много негативных проявлений в поведении и имидже 60 % студентов вуза.

Так как университет является одним из градообразующих предприятий г. Пензы и субъектом международной деятельности, в качестве рекомендации авторы исследования предлагают студентам и преподавателям вуза активнее включаться в научную и воспитательную работу по улучшению имиджа студента ПГУ, а также регулярно проводить дискуссии или студенческие форумы по данной теме.

### Список литературы

1. Жеребненко О. А. Социально-психологические особенности развития имиджа студента вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2008. 22 с.

2. Копылова А. А. Имидж современного студента педагогического вуза // Студенческий научный форум-2013 : материалы V Междунар. студенческой науч. конф. URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007782> (дата обращения: 24.10.2022).

3. Лабунская В. А., Бзезян А. А. Внешний облик в образовательной среде: оценка, самооценка, функциональная значимость // Современное образование. 2018. № 4. С. 8–18. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=27965](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27965) (дата обращения: 24.10.2022).

4. Скуртова Л. И., Федорова Е. В. Основные подходы к интерпретации понятия «имидж». Типологии имиджа // International journal of Professional Science. 2020. № 7. С. 32.

УДК 378

**Ольга Николаевна Васина**

г. Пенза, onvasina@yandex.ru

**Наталья Алексеевна Кагина**

г. Пенза, nkagina@mail.ru

**Юлия Станиславовна Гришачева**

г. Пенза, grishacheva.yulya@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БИОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Построение цифрового образования, необходимость применения знаний и навыков в сфере информационных и «сквозных» технологий, – значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации. Модернизация совре-

менного образования, ориентированная на усиление информатизации и технологизации, предполагает важные перемены в области методологии и содержания образования, обновления методики преподавания большинства учебных предметов и дисциплин [1, 2]. Внедрение и использование новых информационных технологий видится на сегодняшний день намеренной потребностью и важной педагогической проблемой. Активное использование информационных технологий привело, в том числе, и к изменению особенностей взаимодействия участников образовательных отношений.

При этом в практике биоэкологического образования учителя общеобразовательных школ и преподаватели ВУЗов сталкиваются не только с недостатком средств новых информационных технологий (СНИТ), но и с отсутствием дидактической и методической обоснованности их использования.

Проанализированные источники свидетельствуют об отсутствии единого терминологического поля в области использования цифровых технологий. В настоящее время в нашу жизнь уверенно вошли новые понятия: «цифровое общество», «цифровое поколение», «цифровая идентичность», «информационно-коммуникационные технологии», «цифровая среда», «виртуальная реальность», «цифровая дидактика», «цифровая образовательная среда», «цифровые компетенции», «дистанционное обучение», «электронное обучение («e-learning»)), «онлайн-обучение (интернет-обучение)», «смешанное обучение» и пр. Между тем можно выделить два основных подхода, рассматривающих информационные технологии как: 1) средства автоматизированного информационного обслуживания (А. Ю. Жегин, И. А. Румянцев, В. А. Смирнов и др.); 2) программно-аппаратные средства, обеспечивающие продуцирование, сбор, накопление, хранение, обработку и передачу информации обучающимся в реальном времени, в объемах, многократно превышающих возможности человека (Н. В. Бочкина, И. В. Роберт, Г. К. Селевко, Е. А. Филиппова и др.) [5, 6].

Таким образом, понятие «информационные технологии» объединяет:

- компьютерные технологии, цифровые устройства (цифровые фото- и видеокамеры, лазерные маркеры и пр.), цифровую микроскопию (USB) с частичным или полным компьютерным управлением;

- программы визуализации (Microsoft PowerPoint, Google Slides, Prezi, Canva и пр.);

- возможности обработки текстовой и графической биоэкологической информации на основе доступа в цифровую среду (Paint., Adobe Photoshop, Corel Photo-Paint, Corel Draw, Adobe Illustrator и пр.);

- сбор, накопление, хранение, обработку и передачу биоэкологической информации при работе с электронными информационно-справочными источниками (ИБС IPRbooks, «Лань», «Юрайт», «Znanium» и пр.);

- ресурсы Российской электронной школы – открытой образовательной платформы, предназначенной для учителей, учащихся и родителей, предоставляющей бесплатный доступ к высококачественным интерактивным урокам, практике и тестам по всем предметам с 1 по 11 класс;

- цифровую образовательную среду и как ее часть, электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС), содержание и условия функционирования которой определены ФГОС.

На этой основе считаем возможным выделить следующие компоненты организации биоэкологического образования с учетом информационных технологий.

I. Информативный компонент:

- дидактические и методические особенности использования СНИТ;

- общие и частные методики компьютерного обучения СНИТ;

- обучающие системы;
- сайты для поиска информации в сети;
- моделирующие программы;
- инструментальные способы характера исследований.

### II. Инструментальный компонент:

- внутренние учебные помещения, приспособленные для работы со СНИТ;
- учебная и учебно-методическая литература;
- технические средства обучения, приспособленные к работе со СНИТ.

### III. Социальная составляющая:

- учителя и преподаватели, обладающие распространённой и необходимой методикой организации образования с применением СНИТ;
- обучающиеся, которые владеют навыками работы со СНИТ.

Анализ литературы позволяет обозначить ряд весомых преимуществ использования информационных технологий:

- обучающая среда с четким и наглядным представлением информации;
- интеграция значительных объемов информации на едином носителе;
- применение гиперссылок, что упрощает навигацию и предоставляет возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала; благодаря системе гипермедиа вполне вероятно сопоставить не только отдельные фрагменты текстовой информации, но и таблицы, графику, оцифрованную речь, звукозаписи, фотографии, анимацию, видеофайлы, презентации и пр.;
- дополнение учебных материалов программами тестирования (Test Turn, Google Forms и пр.);
- проведение онлайн-экскурсий;
- возможность в реальном времени проводить лабораторные и практические работы.

В результате использования СНИТ в биоэкологическом образовании обучающиеся будут:

- *знать* – методы обработки текстовой и графической биоэкологической информации, методы ее анализа и синтеза;
- *уметь* – создавать мультимедийные презентации, видеоролики, звуковые эффекты процессов, происходящих в живых системах разного уровня; использовать коммуникационные приложения; проверять поступившую биологической тематики на достоверность (информация об авторе и интернет-источнике);
- *владеть* – навыками работы с цифровыми устройствами (сенсорные экраны, сканеры, веб-камера); электронными информационно-справочными источниками, программами тестирования и проверки текстовых документов на наличие заимствований.

Таким образом, организация образования на основе использования информационных технологий позволяет: а) выстраивать индивидуальную образовательную траекторию на основе формирования учебной самостоятельности, понимаемой как готовность самостоятельно организовывать и мотивировать образовательную деятельность; б) создавать условия для самореализации, саморазвития, формирования компетенций, необходимых для полноценной жизни в современном обществе [2, 4, 6]. Однако способности, вырабатываемые у обучающихся во взаимодействии с виртуальными объектами, часто неприменимы для работы с настоящими природными объектами и не могут их полноценно заменять. Поэтому важно не допустить доминирования информационных технологий в биологическом и экологическом образовании. При изучении системных явлений природы, ведущая роль должна быть отведена практико-ориентированной, иссле-

довательской деятельности обучающихся в естественной окружающей природной среде: это полевые практикумы, экскурсии в природу, лабораторные эксперименты с натуральными объектами. Вместе с тем, грамотно организованная эколого-ориентированная деятельность является важным условием формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к природе [3, 4, 6]. Также использование только цифрового образования приводит к дефициту общения и эмоционально-чувственного восприятия при обучении, что, несомненно, может сказаться на формировании и функционировании межличностных отношений. Поэтому в био-экологическом образовании активно использовать информационные технологии целесообразно, если они ставят задачи, которые ранее не были и не могут быть решены на теоретическом уровне.

### Список литературы

1. Ахтамова С. С. Использование информационных технологий при обучении в педагогическом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 146.
2. Васина О. Н. Методология исследования проблемы преобразования опыта эмоционально-ценностного отношения в профессиональном образовании // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 3 (60). С. 297–301.
3. Васина О. Н. Проектная исследовательская деятельность школьников: формирование экологической культуры // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 711–713.
4. Васина О. Н. Формирование эмоционально-ценностного отношения к природе у учащихся общеобразовательной школы через традиции народной экологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пенза, 2004. 23 с.
5. Ганиева Н. А. Информационное обеспечение процесса преподавания специальных предметов // Молодежный научный вестник. 2019. № 5 (42). С. 28–32.
6. Филиппов Е. А. Возможности мультимедиа в интеграции естественнонаучных знаний. М. : РШУ им. А. И. Герцена, 2000. 60 с.

УДК 376

**Арина Эдуардовна Веникова**

г. Пенза, Venikova-1997@mail.ru

**Валентина Николаевна Морозова**

г. Пенза, mds97@yandex.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ**

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время является наиболее актуальной и дискуссионной проблемой современного образования. Получение детьми с ОВЗ качественного образования встречает на своем пути многочисленные препятствия, внедрение системы инклюзивного образования сопровождается определенными трудностями.

Образовательная политика России нацелена на создание оптимальных условий, для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в об-

щеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования. Это находит свое отражение в различных законах и нормативно-правовых актах.

В 2020 году в России насчитывалось 18 946 отдельных (специальных (коррекционных) классов для обучающихся с ОВЗ, в которых обучалось 163 213 человек (из них 41 509 обучающихся детей-инвалидов и 484 ребенок-инвалид). Кроме этого, в 2021 году функционировало 29 443 класса для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в них насчитывалось 212 055 обучающихся с ОВЗ, на дому обучались 100 480 обучающихся с ОВЗ [2].

Конституция РФ (ст. 43) закрепляет право каждого человека на получение образования. В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» признается приоритетность образования, а одним из принципов государственной политики в сфере образования является обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования. Кроме этого Закон об образовании дает конкретное определение понятия «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы реализации) одним из направлений деятельности является реализация федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», в рамках которого осуществляется поддержка образования для детей с ОВЗ, обновляется их инфраструктура и содержание образования. Некоторые образовательные организации становятся консультативно-методическими (ресурсными) центрами, которые оказывают методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных (инклюзивных) организаций, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям [2].

Государственная программа РФ «Доступная среда» (утв. Правительством РФ № 363 от 29 марта 2019 г., сроки реализации 2011-2030 гг.) ставит своей целью кроме формирования безбарьерной среды и повышения качества жизни лиц с ОВЗ, также воспитание толерантного отношения к инвалидам в коммуникационном аспекте.

В 2021 году за счет средств государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» продолжалась разработка и апробация всех примерных адаптированных образовательных программ основного общего образования обучающихся с ОВЗ, разрабатывались специальные учебники и учебные пособия для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью.

В научно-педагогической литературе инклюзивное образование рассматривается как процесс включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общую систему образования, т.е. обучение вместе с нормотипичными детьми по месту жительства в одном классе, а не в специально выделенном при общеобразовательной школе.

Можно выделить несколько причин привлекательности для родителей и детей с ОВЗ инклюзивной модели образования: во-первых, это расположение образовательной организации в непосредственной близости к месту проживания ребенка, т.е. доступность; во-вторых, учитель в полной мере реализует личностный подход – за счет реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих реальные возможности учащихся и удовлетворяющих их особые образовательные потребности. в-третьих, общение со здоровыми детьми помогает скорейшей социализации и социальной интеграции ребенка с ОВЗ; в-четвертых, в процессе совместного времяпровождения (на уроках и вне их) у здоровых детей развиваются толерантность, активность и самостоятельность;

Однако в нашей стране существует ряд проблем, которые мешают не только включению ребенка с ОВЗ в школьное пространство, но и успешному процессу обучения и воспитания.

Многие проблемы могут быть связаны с такими факторами:

- полное или частичное отсутствие доступной среды и технических средств, необходимых для ребенка, которые способствуют процессу обучения школьников с особыми образовательными потребностями (образовательные организации не готовы);

- непринятие участниками образовательного процесса прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования в общеобразовательной школе;

- недостаток знаний, специальной подготовки педагогов и работников образовательного учреждения. Малое количество разработанных и проверенных практическим путем методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях инклюзивного образования;

- отсутствие медицинского сопровождения в образовательном учреждении не предоставляет должного наблюдения и поддержки детей с ОВЗ;

- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;

- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;

- трудности социально-психологической адаптации школьников с ОВЗ;

- разногласия между участниками образовательного процесса.

Из вышесказанного можно выделить одну из первоочередных задач, стоящих перед обществом в целом и общеобразовательными учреждениями в частности. Это формирование толерантного отношения к детям (к людям) с недостатками в физическом и (или) психическом развитии, позволяющего не только сосуществовать, но и жить полной жизнью всем независимо от состояния здоровья, у всех участников инклюзивного образования (специалистов, педагогов, родителей, детей). Очень важно развивать способность понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, со всеми его особенностями, а так же видеть в нем личность, способную к логике и мышлению. Именно в этом и заключается культура толерантности. Толерантность является показателем зрелости личности, которая имеет свою точку зрения, свои ценности, может нести ответственность за свои слова и поступки. Толерантность проявляется в способности выстраивать сотрудничество, взаимодействие, при котором личность ориентируется на интересы другого человека, при этом отстаивая собственные. Толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут, и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу [3].

В структуре толерантности как таковой выделяют следующие компоненты:

- *Когнитивный*, суть которого заключается в том, что личность признает многообразие точек зрения на одно и то же событие, на одно и то же действие, на один и тот же предмет;

- *Поведенческий*, суть которого заключается в том, что личности, которые по-разному думают и смотрят на одни и те же вещи, могут взаимодействовать, способны договариваться между собой;

- *Отношенческий*, который характеризует толерантность как проявление самоотношения, межличностные отношения, межгрупповые отношения. Предпо-

лагает уважительное отношение к ценностям другого, признание его права быть другим;

– *Эмоциональный*, которые означает наличие у всех личностей, без исключения, способности сопереживать, поддерживать друг друга [5].

В образовательных организациях со всеми участниками образовательного процесса необходимо проводить работу по формированию толерантности в следующих целевых группах:

– педагоги и специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог), работающие с детьми;

– родители (законные представители);

– воспитанники, обучающиеся.

Для формирования толерантности к детям с ограниченными возможностями у всех участников образовательного процесса необходимо:

– Формировать осознанную, осмысленную и ответственную толерантность по отношению к детям с ОВЗ;

– Формировать толерантность в динамике развития всех ее компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого);

– Развивать готовность и способность одного человека к диалогу с другими, особенно к детям с ОВЗ;

– Развивать ценности уважения человека как такового, его прав и свобод, равноправия людей, к выбору мировоззрения к жизненной позиции, признания ценности собственной жизни и жизни другого человека и т.д.;

– Создавать условия для того, чтобы каждый участник образовательного процесса выработал собственную независимую позицию для становления толерантности во всех ее отношениях.

При работе по воспитанию культуры толерантности, огромную роль играет деятельность информационно-просветительского характера, проведение различных мероприятий нацеленных на улучшения восприятия того факта, что все дети имеют право на обучение, но некоторым необходимы специальная техника и индивидуальный подход. Педагоги в обязательном порядке необходимо пройти курсы переподготовки или повышения квалификации для работы в условиях инклюзии, изучить перенять опыт работы с детьми с ОВЗ у других педагогов, имеющих такой опыт.

Именно в школьный возраст является самым благоприятным для формирования терпение и уважение к любому человеку, будь он человеком с ограниченными способностями или нормально развитым. Ребенок проводит большую часть своего времени в школе, поэтому важно воспитывать человечность в школе, среди сверстников. Также важно организовывать мероприятия для приобретения опыта взаимного уважения, терпимости к людям вокруг.

В общеобразовательной школе, где осуществляется инклюзивное образование, главной задачей является устранение отрицательных предубеждение и стереотипов по отношению к детям с особенностями развития, а также развитие у всех детей, без исключения, таких навыков и умений как: коммуникация, социальная компетентность, толерантность, самоуважение и взаимоуважение

Воспитание культуры толерантности желательно проводить по формуле родители + дети + педагоги и специалисты. В этом процессе можно выделить следующие направления деятельности:

– *Аналитико-диагностическая работа по проблемам инклюзивного образования* детей с ОВЗ, отношения к людям с инвалидностью. На основе полученных данных опроса родителей, детей и педагогов производится оценка отношения к инклюзии, условий реализации инклюзивного обучения. Исходя из полученной информации возможно планирование работы образовательной организации.

– *Ценностно-ориентировочная* деятельность по формированию толерантного отношения к окружающим людям, изучение способов разрешения конфликтов, взаимодействия с людьми, обсуждение решения проблем при конфликтах.

– *Организационная деятельность* предполагает раскрытие содержания понятия толерантность. В качестве подобных мероприятий могут выступать: беседы, классные часы, праздники, конкурсы, социальные акции, экскурсии и игры, способствующие знакомству школьников с основными нормами, ценностями разных культур.

– *Работа с родителями*, организация культурно-просветительских и познавательных мероприятий для детей и их родителей с целью приобщения их к общеклассным делам по воспитанию толерантности у детей, которая включает проведение классных часов, родительских собраний конференций, походов.

Задача современной системы образования - воспитать человека, имеющего собственную позицию, не ущемляя права другого человека, который будет обладать высокими нравственными качествами и особенно к лицам с ОВЗ. Задачами инклюзивного образования как раз и является включение обучающихся с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей в школьную систему и обеспечения их равноправия при получении образования.

### Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273 от 29.12.2012. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 15.10.2022).

2. Минпросвещения России : официальный сайт. URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/) (дата обращения: 15.10.2022).

3. Загуменнов Ю. Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся // Минская школа сегодня. 2008. № 6. С. 3–6.

4. Тишков В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция / под ред. М. Ю. Мартыновой. М., 2002. 447 с.

5. Формирование толерантности младших школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья: содержание, формы и методы : учеб.-метод. пособие. Казань : КФУ, 2017. 68 с.

УДК 372.854

**Александр Николаевич Вернигора**

г. Пенза, [vanvan7@yandex.ru](mailto:vanvan7@yandex.ru)

**Дарья Сергеевна Котельникова**

г. Пенза, [cotelnickowad@yandex.ru](mailto:cotelnickowad@yandex.ru)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ХИМИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В условиях перехода школьного образования на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения образовательная модель стремится к модели развития личности [2, с. 5]. Главной задачей образования ста-

новится формирование умения учиться, что обеспечивается системно-деятельностным подходом, лежащим в основе стандарта [3, с. 29].

Более того, процесс обучения в качестве ведущей формы организации стремиться использовать самостоятельную работу, чему сопутствует разработка новых дидактических материалов самостоятельного освоения учащимися учебного материала [1, с. 73].

В последнее время замечается тенденция снижения уровня практических умений ученика-химика. Это связано со многими факторами, однако, цель остается одна – увеличение доли практической подготовки и снижение временных затрат на заполнение тех или иных видов отчетности.

Разработка рабочей тетради для школьников профильного класса по неорганической химии поможет сократить время на подготовку к опыту, не снижая уровень получаемых знаний, и будет удобной при заполнении результатов наблюдений.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть пример разработки практической работы по теме «Определение теплового эффекта реакции нейтрализации».

Дата выполнения:

Практическая работа № 3

Тема: «Определение теплового эффекта реакции нейтрализации».

Цель работы: Научиться определять теплоту нейтрализации сильной кислоты и составлять ее термохимическое уравнение.

Оборудование: химические стаканы объемом (50 и 100 мл), мерный цилиндр, датчик температуры.

Растворы: HCl (2 М), NaOH (2 М), K<sub>2</sub>CO<sub>3</sub> (1 М), Na<sub>2</sub>S<sub>2</sub>O<sub>3</sub> (1 М).

**Внимание!**

1. Не пользуйтесь посудой с трещинами или поврежденными краями.
2. Избегать попадания кислот и щелочей на кожу рук и слизистые оболочки.
3. Работы проводить в вытяжном шкафу с включённой вентиляцией.

Ход работы:

1. В стакан налейте 25 мл HCl, измерьте температуру и запишите в таблицу. Обмойте и оботрите датчик.

2. В другой стакан налейте 25 мл раствора NaOH, измерьте температуру и занесите полученные значения в таблицу.

3. Слейте оба раствора, перемешайте их и снова измерьте температуру.

4. Аналогичные операции повторите с парой HCl – K<sub>2</sub>CO<sub>3</sub> и HCl – Na<sub>2</sub>S<sub>2</sub>O<sub>3</sub>.

*Замечание:* Приливать растворы медленно, чтобы избежать образование пены. Последний опыт проводить под тягой.

	<b>Раствор</b>	<b>T<sub>1</sub></b>	<b>T<sub>2</sub></b>	<b>ΔT</b>
1	HCl NaOH			
2	HCl K <sub>2</sub> CO <sub>3</sub>			
3	HCl Na <sub>2</sub> S <sub>2</sub> O <sub>3</sub>			

5. Рассчитайте количество теплоты  $q$ , которое выделилось в ходе реакций.

	Раствор	$\Delta T$	$V$	$c$	$n$	$m$	$q$
1	HCl NaOH						
2	HCl K <sub>2</sub> CO <sub>3</sub>						
3	HCl Na <sub>2</sub> S <sub>2</sub> O <sub>3</sub>						

Рекомендации для расчета: *Количество теплоты  $q$ , которое выделилось в этой реакции, можно подсчитать, зная разность температур  $\Delta T$  растворов до и после реакции, теплоемкость раствора  $c$  и его массу  $m$ :*

$$q = c \cdot m \cdot \Delta T. \quad (1)$$

*Теплоемкость раствора можно принять примерно равной теплоемкости воды (4200 Дж/(кг·°C)), а плотность – за 1 кг/дм<sup>3</sup>. Не забывайте, что масса раствора определяется после смешивания реагентов. Если температуры исходных растворов не одинаковы, для расчета  $\Delta T$  берут среднюю из двух. Количество прореагировавшего вещества  $n$  считают, зная объем его раствора  $V$  и концентрацию  $c$  по формуле:*

$$n = c \cdot V. \quad (2)$$

Расчеты:

6. Составьте термохимические уравнения реакции нейтрализации, определив их тепловой эффект:

- a)
- b)
- c)

Вопросы для контроля:

1. Укажите к какому типу относится каждая реакция (эндо- или экзотермическая).
2. Дайте определение понятию «Тепловой эффект реакции».
3. Сформулируйте закон Гесса.
4. Дайте определение понятиям энтальпия и энтропия и объясните их физический смысл?

Вывод:

Оцените свою работу:

Самооценка:

Я узнал(а)

Оценка учителя

### Список литературы

1. Крылова О. Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : метод. пособие. СПб. : КАРО, 2014. 144 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты : официальный сайт. С. 5–9. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 11.09.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : официальный сайт. С. 28–30. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 10.09.2022).

**Наталья Валентиновна Волкова**

г. Пенза, balikovan@mail.ru

**Марина Владимировна Лылина**

г. Пенза, marichshegurova@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ**

Демонстрационный эксперимент является важнейшим средством обучения химии. Методический потенциал демонстрационного эксперимента позволяет использовать его для формирования универсальных учебных действий при обучении химии. Универсальные учебные действия (УУД) или предметные компетенции, которые определяются новыми требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), характеризуют качество образовательных результатов [4]. УУД являются общими способами действий обучающихся, которые направлены на ориентирование самостоятельности в поиске, анализе и отбраковке поступающей из разных источников информации [7]. УУД по классификации А. Г. Асмолова подразделяют на личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные [3, 5]. К познавательным универсальным учебным действиям относятся общеучебные, логические, а так же действия, направленные на постановку и решение проблем [7]. Построение проблемы и ее самостоятельное или коллективное решение является характерным признаком направленного воздействия демонстрационного химического эксперимента на формирование познавательных УУД. Анализируя требования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы среднего образования и методическую литературу, можно выделить следующие УУД, которые могут быть сформированы посредством демонстрационного химического эксперимента на уроках по органической химии базового и углубленного уровней [1, 4, 6]:

1) личностные – действия, способствующие воспитанию обучающегося готового к саморазвитию, самоопределению, изучению нового материала, со сформированной гражданской позицией в деятельности и т.д.;

2) регулятивные – действия по формированию сознательного мышления, произвольности деятельности и поведения, кооперации с окружающими;

3) коммуникативные – межличностное и практико-ориентированное взаимодействие с учителем и одноклассниками на этапе целеполагания на уроке, освоение функциональных и ролевых позиций в диалоге, саморегуляции, способов эффективной кооперации и решения конфликтных ситуаций;

4) познавательные (предметные) – достаточно обширная группа:

– формирование представлений о месте органической химии в современной системе естественных наук, использование полученных знаний при решении практических задач;

– владение фундаментальными понятиями, определениями, законами, символикой органической химии;

– умение применять основные методы познания научного мира, используемые в химии;

- владение правилами техники безопасности при проведении опытов с органическими веществами;
- сформированность собственной позиции по восприятию и обработке химической информации, полученной в ходе демонстрационного эксперимента, наряду с умением критически воспринимать объяснения учителя.

Для формирования познавательных УУД с помощью демонстрационного эксперимента необходимо соблюдать следующие условия [7]:

- постановку урока с организацией учебной проблемы таким образом, чтобы демонстрация стала ее наглядным решением, выступая в качестве инструмента активизации деятельности обучающихся мыслительного и познавательного характера;
- организация демонстрационного эксперимента с учетом требований, предъявляемых к его подготовке и проведению;
- применение учебного демонстрационного эксперимента для формирования практических умений и навыков обучающихся, контролируемых в части 2 итоговой государственной аттестации.

В качестве примера рассмотрим УУД, формируемые в результате демонстрационного эксперимента «Взаимодействие натрия с этанолом» по органической химии по учебнику Еремина В. В. под редакцией Лунина В. В. для 10 класса углубленного уровня [2]:

1) личностные: у обучающихся будет сформировано целостное мировоззрение, устойчивая мотивация к познанию, умение управлять своей познавательной деятельностью, способность оценить проблемную ситуацию;

2) предметные: а) познавательные метапредметные: обучающийся научится наблюдать эксперимент в соответствии с поставленными задачами и проблемами, анализировать, критически оценивать получаемую информацию от учителя, а также наблюдаемую в ходе демонстрации; формулировать гипотезы о механизмах, протекающих в ходе опыта; б) познавательные предметные: обучающийся на углубленном уровне научится давать характеристику физических и химических свойств одноатомных спиртов, анализировать различие атомов водорода в углеводородной цепи и гидроксильной группе, различать понятие качественного и количественного химического эксперимента на примере явного отличия в устройстве установок;

3) регулятивные: у обучающегося формируются умения самоконтроля и рефлексивного анализа в процессе решения учебных и познавательных задач, а также умения оценивать приоритетность целей и задач с учетом имеющегося жизненного опыта;

4) коммуникативные: обучающийся научится согласовывать позиции, критически относиться к мнениям и позициям других людей, ясно и четко выражаться при планировании и регуляции своей деятельности.

Таким образом, специфика организации и проведения демонстрационного эксперимента по органической химии напрямую связана с формированием познавательных учебных действий. Об этом можно судить, исходя из того, что химический эксперимент априори является специфическим методом обучения химии, а его демонстрационная форма – еще более специфична по отношению к формируемым знаниям и умениям.

### **Список литературы**

1. Голубчикова М. Г., Голубчиков Г. М., Федотова Е. Л. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников – основа развития са-

мостоятельности личности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. № 4. С. 91–99.

2. Еремин В. В., Дроздов А. А., Еремина И. В. [и др.]. Методическое пособие к учебнику В. В. Еремина, Н. Е. Кузьменко, В. И. Теренина [и др.]. «Химия. Углубленный уровень». 10 класс. М. : Дрофа, 2018. 339 с.

3. Мартынец М. С. О классификации универсальных учебных действий // Народное образование. 2015. № 8. С. 117–120.

4. Пак М. С., Лямин А. Н. Формирование универсальных учебных действий школьника при обучении химии // Концепт. 2012. № 6. С. 1–6.

5. Турчен Д. Н. Место и перспективы химического эксперимента в средней школе // Вестник евразийской науки. 2014. № 5. С. 15–23.

6. Тюрикова С. А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности // Вестник евразийской науки. 2014. № 3. С. 51–60.

7. Халикова Ф. Д., Ганиева Р. Й. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся девятого класса на уроках химии средствами демонстрационного эксперимента // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10-1. С. 191–196.

УДК 372.851

**Мария Владимировна Глебова**

г. Пенза, mvmorgun@mail.ru

## **ИГРОВАЯ ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Финансовая грамотность является одной из важных и значимых компетенцией современного выпускника школы. На этом фоне исключительно важным представляется повышение уровня финансовой образованности современных выпускников, в целях эффективности принятия будущих решений в области личных и семейных финансов. «Актуализировалась проблема поиска новых форм и содержания по оказанию образовательных услуг математического образования с эффектом развития финансовой грамотности» [3, с. 38]. Самым распространенным способом обучения основам финансовой грамотности в 10–11 классах является обучение через элективный курс. В рамках элективного курса по финансовой грамотности на итоговом занятии рекомендуется провести деловую игру «Наши отношения с банками». В этом случае через погружение школьников в реальную ситуацию, смоделированную в учебных целях в игре, осуществляться закрепление изученного материала на элективном курсе, а также формирование финансовой грамотности школьников. «Также игровые технологии позволяют решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга теоретических вопросов, в рамках которых реализуется формирование финансовых компетенций школьников и практических действий» [2]. «Игра предоставляет школьникам возможности для самоопределения и самоорганизации в финансовой сфере, для получения новых знаний по финансовой грамотности, способствуют обучению грамотного финансового поведения через осуществление социальных и профессиональных ро-

лей, соответствующих жизненным эквивалентам» [1], а также позволит закрепить методы решения финансовых задач, включенных в ЕГЭ профильного уровня по математике. *Учебные цели игры:* 1) закрепление и проверка знаний, умений и навыков учащихся, полученных в течение элективного курса; 2) оценка своих способностей при выборе задания с различным уровнем сложности и вклада в команду; 3) повышение финансовой грамотности и интереса к математике; 4) развитие логического мышления; 5) подготовка к ЕГЭ. *Воспитательные цели:* 1) повышение коммуникабельности у учащихся и развитие способности быстро отвечать на заданный вопрос; 2) воспитать у школьников умение слаженно работать в команде, грамотно выражать свою точку зрения, а также уважение к сопернику.

Перед проведением игры формируются 4 команды по 5–6 человек. Учитель заранее разрабатывает для каждой команды свой маршрутный лист, в котором определяется порядок прохождения станций. На каждой точке-станции участников будут ждать заранее заготовленные задания на карточках. Также заранее команда выбирает себе командира, бухгалтера, название, девиз.

*Правила игры.* Стартовый капитал каждой команды составляет 50000 рублей. Команды в строго указанном порядке проходят этапы игры. Если команда верно отвечает на задание, то в копилку этой команды прибавляется сумма, равная стоимости задания. Побеждает команда, сумевшая набрать наибольшую сумму. Пример маршрутного листа.

- Станция № 1. «Финансовый кроссворд».
- Станция № 2. «Выгодные вклады».
- Станция № 3. «Потребительские кредиты».
- Станция № 4 «Успешный предприниматель».

*Ход игры.* Добрый день! Рады видеть сегодня на игре под названием «Наши отношения с банками». Ваша задача на сегодня приумножить свой стартовый капитал. Команда, набравшая наибольшее количество денег, выигрывает.

*Задание к 1 станции:* решите кроссворд (рис. 1).

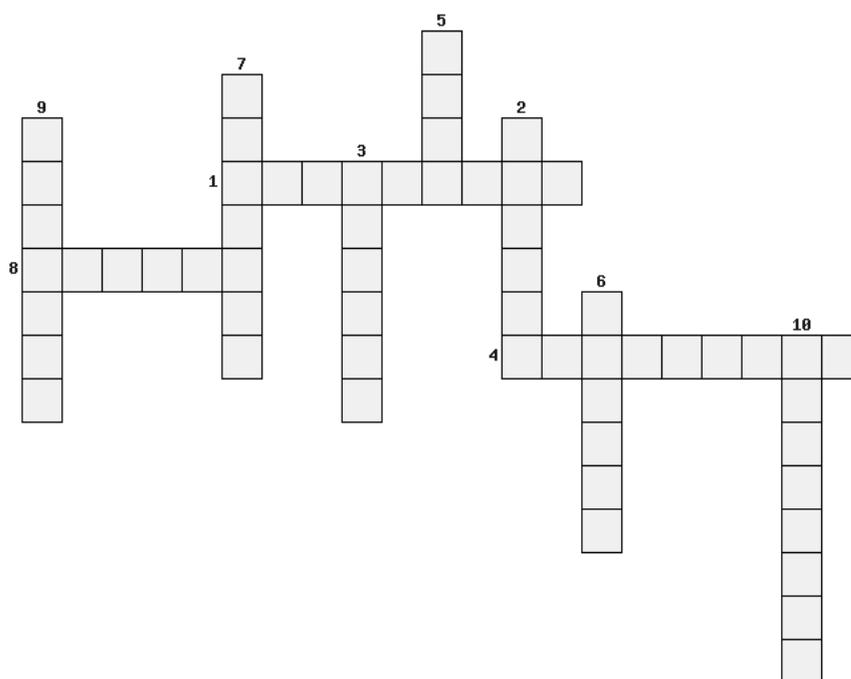


Рис. 1. Шаблон кроссворда

Вопросы к кроссворду:

По вертикали	По горизонтали
<p><b>№ 2.</b> Самостоятельная деятельность, как правило, нацеленная на извлечение прибыли в условиях рыночной экономики.</p> <p><b>№ 3.</b> Эквивалент, с помощью которого выражается стоимость различных товаров и услуг.</p> <p><b>№ 5.</b> Учреждение, которое накапливает свободные денежные средства и проводит с ними финансовые операции.</p> <p><b>№ 6.</b> Национальные деньги государства, являющиеся обязательным средством оплаты за товары и услуги.</p> <p><b>№ 7.</b> Стоимость, приводящая прибавочную стоимость.</p> <p><b>№ 9.</b> Разница между выручкой и затратами.</p> <p><b>№ 10.</b> Обесценивание денег, характеризующееся ростом цен.</p>	<p><b>№ 1.</b> Результат производства.</p> <p><b>№ 4.</b> Долговременный экономический застой.</p> <p><b>№ 8.</b> Основной финансовый план, учитывающий доходы и расходы государства на текущий год.</p>

*Задание к станции № 2 «Выгодные вклады».* Решите следующее задание:

Вы накопили 50000 рублей денег и решили умножить свои сбережения, используя депозитный счет в банке. Но банков множество, все предложения такие заманчивые. Оцените предложенные варианты и выберете наиболее оптимальный вариант, если вы планируете открыть вклад на три года и начисленные проценты не снимать. *Условия банка «А»:* процентная ставка постоянная на весь срок вклада составляет 8 % годовых. *Условия банка «В»:* на первые два года процентная ставка составляет 10 %, а на третий год – 5 %. Выясните, какой вклад окажется выгоднее.

*Задание к станции № 3 «Потребительский кредит».*

**Мобильный телефон – важная деталь Вашего имиджа. Теперь Вы можете позволить себе ультрамодный новый мобильный за 80.000 рублей. Ведь именно сейчас Банк предлагает Вам потребительский кредит на покупку этого мобильного телефона сроком на 10 месяцев под 15 % ежемесячных\*.**

**Для оформления кредита Вам понадобятся только паспорт и 15 минут свободного времени. И нужный имидж прямо сейчас!**

**Примечание\* . 1. Комиссия за обслуживание счета: 2 % ежемесячно от суммы кредита. 2. Плата за досрочное погашение: 2 % от суммы кредита.**

**Задание. Найдите общую сумму выплат, если выплаты производить по графику. Найдите сумму выплат, если вы решите выплатить кредит на два месяца раньше. Оцените плюсы и минусы данного предложения.**

*Правильный ответ.* 1). 156000. 2). 147000. 3). Варианты ответа к заданию 3. Плюсы банковского кредита: возможность что-то приобрести прямо сейчас, возможность возвращать долг постепенно. Минусы банковского кредита: приобретенный мобильный телефон обойдется дороже с учетом суммы процентов, в случае просрочки по кредиту из-за непредвиденных обстоятельств, придется дополнительно выплатить пени и штрафы; высокие процентные ставки и «подводные» (дополнительные) платежи по кредиту.

*Задание к станции № 4 «Успешный предприниматель».*

Вы являетесь владельцем завода и решили полностью обновить старое оборудование на новое, современное. Для этого вы располагаете суммой в 34 миллиона рублей. Вам надо купить станки двух типов.

Станок первого типа занимает площадь 7 м<sup>2</sup> (с учетом проходов), производит за смену 5000 единиц продукции и стоит 4 миллиона рублей.

Станок второго типа занимает площадь 4 м<sup>2</sup> (с учетом проходов), производит за смену 3000 единиц продукции и стоит 3 миллиона рублей.

Станки должны быть размещены на площади, не превышающей 50 м<sup>2</sup>.

Сколько станков каждого типа вам надо купить, чтобы производить за смену наибольшее количество продукции и покупка при этом была бы самой выгодной? *Правильный ответ:* 6 станков первого типа и 2 станка второго типа.

*Подведение итогов игры.* Команды подсчитывают свои финансы, и озвучиваются результаты. Учащиеся оценивают и анализируют свой вклад в увеличении капитала команды по пятибалльной системе. После чего следует награждение дипломами.

### Список литературы

1. Глебова М. В., Семочкина Ю. С. Некоторые аспекты формирования основ финансовой грамотности в основной школе // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та (г. Пенза, 17 декабря 2021 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 65–66.

2. Глебова М. В., Саранова Н. В., Волкова М. А. Обучение школьников основам финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе // Современные тенденции развития системы образования : сб. ст. / Чувашский республиканский институт образования. Чебоксары : Среда, 2018. С. 20–23.

3. Дворяткина С. Н., Сафронова Т. М., Евтеев С. Цифровизированный диалог культур в игровой деятельности школьников как способ формирования финансовой грамотности: на примере математики // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2022. № 1 (25). С. 38–47.

УДК 581.142:581.143:58.085

**Марина Николаевна Голубева**

г. Пенза, soldatov\_sa@mail.ru

**Сергей Александрович Солдатов**

г. Пенза, soldatov\_sa@mail.ru

### КУЛЬТИВИРОВАНИЕ *FRITILLARIA RUTHENICA* WIKSTR. В УСЛОВИЯХ *IN VITRO*

Сохранение биоразнообразия – это одна из важнейших задач человечества. Это актуально для редких растений, занесенных в Красную книгу РФ. Некоторые виды с трудом размножаются в естественных условиях, поэтому они нуждаются в разработке новых методов размножения. Защитить генофонд можно с помощью использования техники *in vitro*.

У культуры *in vitro* есть множество преимуществ, по сравнению с традиционными методами:

- 1) экономия площадей;
- 2) независимость от абиотических факторов;
- 3) возможность использования минимального количества эксплантов для получения стерильных проростков [6].

Технология *in vitro* позволяет за небольшой промежуток времени получить большое количество особей. Полученные растения отличаются генетической однородностью и отсутствием вирусов. С помощью этой технологии можно ускорить переход растений от ювенильной к репродуктивной фазе развития [6].

Рябчик русский (*Fritillaria ruthenica* Wikstr.) – это многолетнее травянистое растение семейства лилейных (*Liliaceae*). Вид включен не только в Красную книгу РФ, но и Красную книгу Пензенской области. В нашей области охраняется в заповеднике «Приволжская лесостепь» на участках «Кунчеровская лесостепь», «Попереченская степь», «Островцовская лесостепь» и памятниках природы: «Присердобинская дубрава», «Урочище Лысая гора», «Урочище Шуро-Сиран». Рябчик русский нуждается в постоянном контроле за состоянием популяций [2, 3].

Рябчик русский размножается вегетативным (луковицами) или генеративным (семенами) путем [5].

В работе были использованы семена, предоставленные сотрудниками ботанического сада им. И. И. Спрыгина [1].

Установлено, что семенное размножение рябчика русского имеет свои особенности. Первое цветение может наблюдаться поздно – через несколько лет после посева. Всхожесть семян может сохраняться более двух лет, однако повреждающее действие насекомых-фитофагов отрицательно сказывается на семенном размножении. У растений рябчика русского зародыш семени не сформирован до конца, поэтому трогаться в рост сразу после замачивания семян не может. Все это в совокупности снижает потенциал семенного размножения и, возможно, является одной из причин того, что рябчик русский – редкое растение.

Относительная автономность зародыша у рябчика достигается в период дифференциации основных осевых органов (стебля и корня).

Если проращивать семена рябчика в обычных температурных условиях (+20–25 °С), то они не прорастут. Мы пытались прорастить семена рябчика в течение 3 месяцев при комнатной температуре. Не было получено ни одного проростка.

Для семян рябчика русского характерен сложный глубокий морфофизиологический покой (БВ-В<sub>3</sub>). Б – морфологический покой, вызванный анатомической недоразвитостью зародыша. Прорастание семян, находящихся в морфологическом покое, может начаться только после того, как в них закончится доразвитие зародыша. В – физиологический покой, вызванный особым состоянием зародыша (пониженная активность тканей). БВ – сочетание морфологического и физиологического покоя. В<sub>3</sub> показывает глубину покоя (1 – неглубокий; 2 – промежуточный; 3 – глубокий) [4]. Перед проращиванием семена были подвержены холодной стратификации. Они выдерживались в течение 2–3 месяцев при температуре +5–10 °С. Это снимает физиологический механизм торможения прорастания семян, и они начинают прорастать. Всхожесть семян составила 78–80 %. Процесс прорастания был растянут примерно на 1 месяц. Все это время замоченные семена находились при температуре +5–10 °С.

Полученные проростки были обеззаражены по следующим схемам:

- 1) 1 % раствор «Жавель-клейд» (15 мин) – 3 % раствор пероксида водорода (3 мин) – дистиллированная вода;
- 2) 0,5 % перманганат калия (15 мин) – 1 % раствор сульфата меди (II) (15 мин) – 70 % уксусная кислота (1 минута) – 3 % раствор пероксида водорода (1 мин) – дистиллированная вода.

20 обеззараженных проростков были посажены на искусственную питательную среду Мурасиге-Скуга с добавлением фитогормонов (ИУК (2 мг/л), кинетин (2 мг/л) и ГК<sub>3</sub> (2 мг/л)).

Одна часть растений выращивалась при естественном освещении и температуре в +20–25 °С, а другая часть с использованием красной и синей подсветки. Оптимальная интенсивность искусственного освещения должна составлять 10000–15000 люкс. Данный опыт был заложен в теплице Пензенского государственного университета на кафедре «Общая биология и биохимия».

На рост и развитие растений в условиях *in vitro* оказывали влияние состав питательной среды, наличие фитогормонов, световой режим и температура воздуха.

Таким образом, для получения здорового посадочного материала Рябчика русского, необходимо провести холодную стратификацию семян, потом их простерилизовать и поместить в питательную среду. Подбор оптимальных условий культивирования (состава питательной среды, концентрации фитогормонов, режим освещения, температура) влияет на рост и развитие растений. Соблюдение стерильности – одно из основных условий работы с растениями в условиях *in vitro*.

### Список литературы

1. Ботанический сад. URL: <https://botsad.pnzgu.ru> (дата обращения: 08.09.2022).
2. Красная книга Пензенской области. Т. 1: Грибы, лишайники, мхи, сосудистые растения. 2-е изд. Пенза : Пензенская правда, 2013. 296 с.
3. Красная книга Российской Федерации (Растения и грибы). М. : Товарищество научных изданий КМК, 2008. 855 с.
4. Николаева М. Г., Разумова М. В., Гладкова В. Н. Справочник по проращиванию покоящихся семян. Л. : Наука, 1985. 347 с.
5. Плантариум. Растения и лишайники России и сопредельных стран: открытый онлайн-атлас и определитель растений. URL: <https://www.plantarium.ru/page/search.html?samle=рябчик+русский> (дата обращения: 08.09.2022).
6. Широков А. И., Крюков Л. А. Основы биотехнологии растений : электрон. учеб.-метод. пособие. Нижний Новгород : Нижегород. гос. ун-т, 2012. 49 с.

УДК 373.21

**Вероника Викторовна Гордеева**

г. Пенза, b.veronika1982@mail.ru

**Александра Сергеевна Назарова**

г. Пенза, NazarovaA.23@yandex.ru

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИСЕК» В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Развитие культуры речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе. Снижающийся уровень культуры, широкое распространение низкопробной литературы, бедное, безграмотное «говорение» с экранов телевизора

ров, агрессивно-примитивная речь, насаждаемая телевизионной рекламой, фильмами и мультфильмами – все это способствует приближению языковой катастрофы, которая является не менее опасной, чем экологическая.

Именно поэтому огромная ответственность лежит на педагогах, занимающихся развитием речи подрастающего поколения, и прежде всего – педагогах дошкольного образования, формирующих и развивающих связную речь малыша.

В период дошкольного детства ребенком интенсивно усваивается разговорный язык, а также происходит формирование всех сторон его речи.

Развитие речи – это целенаправленная, творческая и сложная педагогическая работа с использованием специальных методов для того, чтобы малыши как можно раньше освоили родной язык, говорили связно и красиво.

Связная речь – это последовательно изложенное высказывание, которое включает в себя ряд тематически связанных и законченных предложений [3].

Становление связной речи – одна из важнейших задач речевого развития детей в период дошкольного детства, благодаря решению которой обеспечивается общение и взаимопонимание между детьми. Данная задача реализуется в процессе совместных игр с взрослыми и сверстниками, общения и выполнения различных видов деятельности. Для ее решения педагоги в образовательном процессе используют различные методы и приемы. Несмотря на применяемые в работе над развитием связной речи дошкольников различные технологии, в том числе и инновационных, совершенствовать речевые навыки без чтения художественной литературы не возможно.

Как же быть в такой ситуации, ведь дети дошкольного возраста не умеют читать? Педагоги утверждают, что не дошкольники должны читать вслух, а взрослые, так как чем больше ребенок в этот период слушает, тем больше он усваивает, благодаря чему формируется навык самостоятельного чтения и, конечно, развивается связная речь [3].

Чтобы ребенок не просто слушал текст художественного произведения, а получал удовольствие от его прочтения, была разработана и активно применяется технология «сторисек», означающая дословно в переводе с английского языка – «мешочек историй». Этот «мешок» был разработан в 1994 году филологом Нейлом Гриффитсом [2]. В российской педагогике эта технология применяется сравнительно недавно. Сейчас она активно внедряется в детских садах, школах и библиотеках.

Сторисек – комплект разнообразных материалов, который собран по содержанию художественного произведения. Для его оформления применяют настоящий полотняный мешок [1].

Обязательная составляющая сторисек – красиво проиллюстрированная художественная книга, являющаяся его ядром, по которой будут подбираться остальные материалы.

Рассмотрим самые распространенные варианты комплектации «мешочка историй». В нем рекомендуется использовать мягкие игрушки и игрушки из любого другого безопасного материала, которые помогут детям наглядно исследовать внешний облик главных героев литературного произведения. Также реквизиты к книге смогут показать быт и окружающую среду, которые в ней описываются. Можно дополнить сторисек научно-популярной книгой, соответствующей теме «мешочка», которая пополнит знания детей научно-познавательными фактами. Аудиозапись текста художественной книги позволит прослушать ее несколько раз. Благодаря этому формируются навыки осмысления речи и пересказа текста.

Детям нравится использовать маски героев сказки, разыгрывая спектакль по сюжету, что развивает их актерские и творческие способности. Настольные и

речевые игры, которые должны быть связаны с содержанием художественного произведения, помогут развить новые навыки и расширить словарный запас [2].

Также в составе сторисек можно использовать другие предметы, которые необходимо связать с сюжетом книги. Главное условие комплектации сторисек – все компоненты «мешочка» должны соотноситься с выбранным литературным произведением.

Содержание работы над художественным произведением, основанной на использовании технологии «сторисек», включает в себя три этапа. Подготовительный этап включает в себя выбор художественного произведения, которому будет посвящаться «сторисек»; оформление мешка для хранения материалов; подбор содержимого «мешка историй»; разработку игр.

В содержание основного этапа входит работа с художественным произведением и научно-популярной литературой, выразительное чтение произведения и беседа по его содержанию, осуществление игровой деятельности, прослушивание аудиозаписи при ее наличии и просмотр одноименного мультфильма.

Завершающий этап работы над художественным произведением с использованием технологии «сторисек» включает в себя рефлексию детей о прочитанной книге и презентацию «сторисек» родителям [2].

Использование технологии «сторисек» в образовательном процессе ДОО способствует формированию у дошкольников интереса к книгам и художественной литературе, а также является хорошим методом развития связной речи детей. Сторисек считается универсальной, многогранной и многофункциональной технологией благодаря массе творческих возможностей в пополнении мешочка от простых до сложных составляющих, с помощью которых игровая деятельность с ним может длиться в течение всего дня.

Кроме того, в процессе работы с «мешком историй» дети получают сведения об авторе сказки, у них появляется эмоциональный отклик на содержание произведения, они начинают бережнее относиться к книгам.

Так как в сторисек могут быть включены мелкие детали, начинать работу с ним рекомендовано с детьми старше трех лет.

Таким образом, технология «сторисек» – отличная возможность для того, чтобы дети «потрогали сказку», стали настоящими героями произведения и узнали много нового об их обиходе. Применение этой технологии на практике позволяет развивать и совершенствовать связную речь детей в период дошкольного детства, обогащать словарный запас, способствует совершенствованию интонационной выразительности речи, повышению интереса к чтению и формированию умения слушать.

### Список литературы

1. Громова Н. В. Что такое «сторисек»? Чебоксары, 2016. 26 с.
2. Мутава Л. Н. Удовольствие от совместного чтения. Проектный метод «STORYSACK» // Библиотечное дело. 2008. № 23. С. 41–43. URL: <http://naukarus.com/udovolstvie-ot-sovmestnogo-chteniya-proektnyy-metodstoriysack-storisek> (дата обращения: 08.09.2022).
3. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Совершенствование связной речи : учеб.-метод. пособие. М. : Социально-политический журнал. Ассоциация «Гуманитарий», 1994. 80 с.

**Анастасия Сергеевна Горина**  
г. Пенза, anastasya.gorina@icloud.com  
**Наталья Николаевна Шарапова**  
г. Пенза, nnsh.pnz@gmail.com

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Математика является одной из важнейших дисциплин в системе школьного образования, поскольку она обладает большим развивающим потенциалом в отношении формирования не только интеллектуальной сферы личности обучающегося, но и овладения им навыками исследовательской деятельности. Эффективность работы при этом напрямую зависит от степени включенности каждого ученика в образовательный процесс.

Однако учащиеся, в зависимости от личностных характеристик и возрастных особенностей, обладают различным уровнем интеллектуального развития и математической подготовки. В зоне риска оказываются учащиеся, как с низким, так и высоким уровнем подготовки. Дети первой группы могут потерять интерес к происходящему, оказавшись в ситуации затруднения, а для учащихся второй группы предлагаемые задания могут не в полной мере задействовать их интеллектуальный потенциал. На этой основе возникает актуальная в настоящее время проблема: как организовать процесс исследования на уроке математики таким образом, чтобы в деятельности участвовали все учащиеся, и это участие было продуктивным?

Для решения этой проблемы учитель математики может выстраивать исследование в рамках урока на основе дифференцированного подхода [2, с. 280]. Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) – это создание разнообразных условий обучения для различных классов, групп с целью учета их особенностей [3, с. 203]. А цель дифференциации – обучение каждого на уровне его возможностей, способностей, особенностей [3, с. 209]. Но для того, чтобы этот подход являлся действенным, нужно грамотно и умело классифицировать подопечных, исходя из имеющихся у них потребностей в приобретении новых знаний, приобретенных умений и математических навыков, степени самостоятельности при выполнении учебных действий. Это довольно трудоемкий и сложный процесс, зависящий от ряда факторов и обстоятельств. Также при дифференциации учащихся нужно учитывать особенности познавательной деятельности каждого из них [3, с. 208].

В нашей работе для формирования групп учащихся мы учитывали два признака: уровень математической подготовки и особенности субъективного представления информации. По первому критерию выделялись группы учащихся с низким, средним и высоким уровнем знаний, по второму – группы учащихся с преимущественным словесно-речевым, предметно-практическим и визуально-пространственным способами представления информации. При этом группы формируются свободным образом с учетом желаний обучающегося, и у каждого есть возможность на некотором шаге исследования попробовать другой способ

действий. Это очень важно для освоения учащимися различных способов деятельности и формирования своего стиля, а также для осознания собственного уровня математической подготовки.

В соответствии со сказанным на этапе поиска путей решения проблемы необходимо выделять несколько способов, ориентированных на различные способы представления информации. Варьирование степени сложности заданий можно осуществить с помощью системы подсказок.

Приведем пример реализации описанного подхода при изучении теоремы о сумме углов выпуклого  $n$ -угольника.

Открытие новых знаний учащимися происходит в ходе исследовательской работы. Для мотивации предстоящей деятельности учитель обсуждает с учащимися известные им выпуклые многоугольники (треугольники, четырехугольники, в частности, разные виды параллелограммов и трапецию). Для каждого из них учащимся предлагается вспомнить или найти сумму их углов. Очень легко решается вопрос для треугольника и прямоугольника, что дает возможность сделать учащимся предположение о постоянстве суммы углов любого четырехугольника. В процессе обсуждения с учащимися выясняются возможные способы его проверки:

- а) измерение градусных мер углов транспортиром с последующим суммированием;
- б) разбиение четырехугольника на треугольники и нахождение суммы его углов через сумму углов треугольника.

Каждый учащийся выбирает самостоятельно наиболее оптимальный для него способ деятельности. При этом первое задание ориентировано на учащихся с предметно-практическим способом представления информации, второе – на учащихся с визуально-пространственным.

В результате получилось, что произвольный четырехугольник учащиеся смогли разбить на два треугольника с помощью проведения диагонали, как показано на рис. 1. Сравнив свои результаты с учащимися, работавшими с помощью

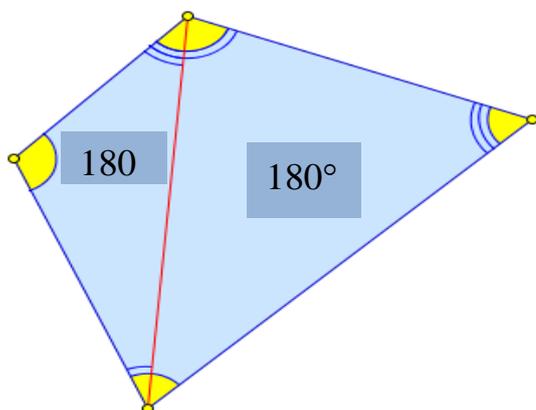


Рис. 1

транспортира, был сделан вывод, что сумма углов любого четырехугольника является величиной постоянной и равной  $360^\circ$ . Это позволило сделать предположение о постоянстве суммы углов любого выпуклого многоугольника.

Для проверки этого предположения мы продолжим исследование и будем использовать те же способы. Учащимся, работавшим с транспортиром, мы предлагаем проверить это предположение тем же методом. Другим учащимся, которые работали с разбиением на

треугольники, предлагаем поделиться на 2 группы: одна группа продолжит делить многоугольники на треугольники известным способом, а вторая группа учащихся с высоким уровнем математической подготовки найдет свой способ разбиения, отличный от известного. Внутри группы учащиеся объединяются в пары. Каждой паре дается многоугольник: пятиугольник, шестиугольник или семиугольник.

Для группы учащихся, которые решили искать другой способ разбиения, предусмотрена подсказка: внутри каждого многоугольника поставлена точка.

На рис. 2 и 3 представлены способы разбиения многоугольников, получившиеся у учащихся обеих групп.

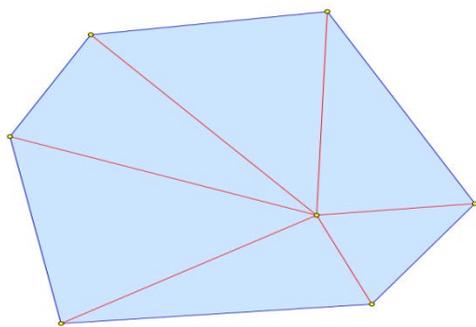


Рис. 2

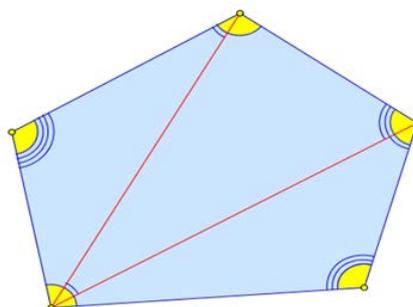


Рис. 3

После выполнения всех заданий происходит обсуждение результатов и заполнение таблицы. В последней строчке этой таблицы у нас появляется формула для вычисления суммы углов выпуклого многоугольника:  $(n-2) \times 180^\circ$ , где  $n$  – количество углов выпуклого многоугольника.

Таблица 1

Результаты исследования суммы углов многоугольника

Многоугольник	$n$	Количество треугольников	Сумма углов
Треугольник	3	1	$180^\circ$
Четырехугольник	4	2	$360^\circ$
Пятиугольник	5	3	$540^\circ$
Шестиугольник	6	4	$720^\circ$
Семиугольник	7	5	$900^\circ$
<b><math>n</math>-угольник</b>	<b><math>n</math></b>	<b><math>n-2</math></b>	<b><math>(n-2) \times 180^\circ</math></b>

Учащиеся с высоким уровнем математической подготовки, использовавшие другой способ разбиения, тоже заполняют аналогичную таблицу и получают частный вид формулы немного в другом виде:  $(n \times 180^\circ) - 360^\circ$ , где  $n$  – это количество углов многоугольника. Можно также спросить, что нужно сделать, чтобы привести эту формулу к формуле вида, выведенной ранее.

Таким образом, с помощью дифференцированного подхода к организации исследовательской деятельности на уроке математики мы задействовали всех учащихся, учитывая уровень развития их способностей и способы представления информации, в открытии нового знания – формулы для вычисления суммы углов многоугольника. Каждый ученик был активен при осуществлении исследования, никто не занимал пассивную позицию наблюдателя или слушателя.

## Список литературы

1. Воистинова Г. Х., Байназарова М. Р. Организация дифференцированного обучения на уроках математики в средней школе // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-differentsirovannogo-obucheniya-na-urokah-matematiki-v-sredney-shkole> (дата обращения: 30.10.2022).
2. Зотова Е. В. Дифференцированный подход в обучении математики // Молодой ученый. 2012. № 9 (44). С. 280–281. URL: <https://moluch.ru/archive/44/5341/> (дата обращения: 30.10.2022).
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для педагогических вузов. М. : Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.

УДК 821.161.1

**Геннадий Елизарович Горланов**

г. Пенза, elizar41@mail.ru

### НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ МАРИЕНГОФА

Поклонники творчества Анатолия Борисовича Мариенгофа в 2022 году отмечают 125-летие со дня его рождения (24 июня (6 июля) 1897, Нижний Новгород – 24 июня 1962, Ленинград). Отец его, купец 2-ой гильдии Борис Михайлович Мариенгоф (1867-1918), погиб случайно во время белочешского мятежа в Пензе, куда переехал на место жительства, после того как стал представителем английского акционерного общества «Грамофон». Сын его Анатолий учился в гимназии Пономарева в Пензе с 1913 по 1916 год. После окончания гимназии поступил на юридический факультет Московского университета. К сожалению, здесь он проучился не более полугода – попал на фронт, в состав инженерно-строительной дружины, которая занималась строительством дорог и мостов. В 1918 году после трагической кончины отца он уезжает в Москву. В Пензу больше не приезжал.

Главную заслугу поклонники его творчества видят в поэтическом творчестве. С оценочными выводами историками литературы можно согласиться. Напомню только, что Мариенгоф еще автор 10 киносценариев, двух небольших по объему книжек прозы, определяемых литераторами как романы. Они вышли впервые в Берлинском издательстве «Петрополис» («Циники», 1928 и «Бритый человек», 1930). Известными широкому кругу читателей стали его воспоминания «Мой век, моя молодость, мои друзья и подруги» (1953-1956). Первый его поэтический сборник «Витрина сердца» вышла в 1918 году, когда он уже общался с Сергеем Есениным, Вадимом Шершеневичем, Рюриком Ивневым. Как раз эти поэты организовали литературную группу под названием «Имажинисты» (1919), принесшую ее участникам большой шумный успех.

*Постоянных участников группы имажинистов было не так уж и много: В. Шершеневич, А. Мариенгоф, А. Кусиков, Р. Ивнев, С. Есенин. В их поэтике имеется много общего с поэзией футуристов. Это и не удивительно, поскольку и Шершеневич и Рюрик Ивнев вышли из колыбели эгофутуристов. Разница заключалась лишь в теоретических подходах – божеству слова имажинисты проти-*

*вопоставили божество метафоры. Спора нет, всякое искусство зиждится на образности, но настоящее большое искусство не отрывает форму от содержания, а для названных поэтов образность становилась самоцелью.*

Много противоречивого у имажинистов в трактовке самого понятия образа. В самом деле, что же понимают они под образностью и чем, например, метафора отличается от образа. Обратимся за разъяснением к самим создателям «шедевренных поэм». Анатолий Мариенгоф в «Буян-Острове» задается таким вопросом. «Что такое образ? – спрашивает он и дает ответ – Кратчайшее расстояние с наивысшей скоростью. Когда луна непосредственно вправляется в перстень, надетый на левый мизинец, а клизма с розоватым лекарством подвешивается вместо солнца» [1, с. 13].

Трудно понять, что же хотел сказать Мариенгоф. Скорее всего, цель этого заумного определения сводится к насмешке над доверчивым читателем. Как это «кратчайшее расстояние с наивысшей скоростью»? Причем здесь перстень и клизма с розовым лекарством? Вообще надо отметить характерную особенность их теоретических работ – блестящее запутывание ясных вопросов, стремление выразиться броско, крикливо, алогично. Видимо, подобное происходит от филологического непонимания существа исследуемого вопроса. Впрочем, в понятии образа и о самом процессе создания образности можно узнать из есенинской работы «Ключи Марии», да только друзья Есенина игнорировали эту работу, считая ее слишком простецкой и не образцовой для себя. Почему? Да «потому что соединение отдельных образов в стихотворении, по мнению Шершеневича, есть механическая работа, а не органическая, как полагает Есенин. Поэты же «Стоило Пегаса» идут намеренно вразрез с общепринятыми концепциями, убивающими, по их мнению, искусство, призванное служению индивидуальной личности.

Особенно большого совершенства в использовании имажинистских наработок достиг Анатолий Мариенгоф, в стихотворениях которого строчки можно переставлять в любом порядке и читать в любой последовательности, при этом последнее обстоятельство считалось особенным шиком. «Я глубоко убежден, – с чувством превосходства пишет Шершеневич, – что все стихи Мариенгофа, Н. Эрдмана, Шершеневича могут с одинаковым успехом читать с конца к началу, точно так же, как картина Якулова или Б. Эрдмана может висеть вверх ногами» [2, с. 15].

Проделав работу экспериментаторского порядка (я выписывал пары строчек из «Анатолеграда», «Слепые ноги», «Развратничаю с вдохновением» на отдельные листы и переставлял их в разных комбинациях), убедился в справедливости слов Шершеневича. Кстати, и смысл их «шедевров» совершенно не менялся по причине его полнейшего отсутствия.

Следует отметить завидную стилевую изощренность имажинистов в создании образов. В первооснове их образотворчества лежит сравнение, но не близких родовых понятий предметов и явлений, а нарочито далеких в смысловом отношении и даже заведомо противоположных. Метафорическое построение образов совершается не только в часто встречающемся в силлабо-тонике сравнительным оборотом «как», но и другими различными изобразительно-выразительными средствами, в частности, творительного и винительного падежа, типа «Я дохнул и колоколом фыркнула / Церковь под напором новых мес», «Город машет платком дымка приветы / И румянцем труб фабричных чу! Зовет» (Шершеневич); «Разбрызгалось солнце в небе / Лучами моей души, / Надежд моих радужных гребень / Седину облаков расчеши», (Кусиков); «Тяжелым яблоком свисает стих», «Над ведрами вчерашних слез подьемлю скипетр / Торжественного лба», «Из сердца в ладонях / Несу любовь. / В его себя кладу на огонь / Уст твоих, / На лилии рук» (Мариенгоф). Пунктуация везде дается по первоисточникам.

Сами по себе приведенные в качестве примеров образы свежи и оригинальны (я пытался отыскать, с моей точки зрения, лучшие) и, если бы они были между собой органически связаны, осмысленно вытекали один из другого, раскрывая идейную сущность всего стихотворения, могли бы получиться неплохие художественные произведения. Приведу для примера самое типичное – первую строфу одной из лучших поэм А. Мариенгофа «Анатолеград», которую высоко оценивали его друзья по имажинистскому цеху:

Каменный кот давил мышей,  
Разве у мышей тоже на веках кружева?  
Девушки, кладите стебельные шеи  
Под асфальтовые подошвы.  
Город, любовь к тебе гнию  
Твое ненавидя зачатъе.  
Какая величественная скиния  
Пророческого косноязычья!..  
Завянут мыслей алые уголья,  
Уйдет душа из костяной одежды.  
В тучевых качающихся плоскогорьях  
Не мычит человеческое безнадее! [3. с. 39].

Оценочные комментарии к таким стихам, как говорится, излишни, они сами говорят о своих «достоинствах». С первого взгляда может показаться, что создавать такие имажи намного труднее, чем реалистические образы. В самом деле, ведь это только надо додуматься, чтобы каменный кот давил мышей. У мышей на веках вылеплены кружева, а у асфальта подошвы и т. п. Но додуматься до такой необычности отнюдь не трудно: раз кот, значит, он давит, ищет, ловит мышей (любой глагол здесь может подходить, надо же выбрать самый неподходящий). Ну, а кот какой? – любой, лишь бы только он не был похож на настоящего – деревянный, каменный, бетонный, железный, лиственный, апельсиновый, огуречный... Во вторые строчки, как правило, можно вставлять что угодно, но, по возможности, чтобы как-то было связано с первой строчкой. Поскольку в начале речь шла о мышях, то автор переносит этот объект действия на вторую строчку и опять происходит творческий процесс, аналогичный первому стиху: на веках могут быть и кружева, и дрова, и слова, и голова, и халва... Кроме того, дабы расширить возможности самовыражения, раскрепостить поэтическую индивидуальность, все эти существительные можно приспособить не только к мышиным векам, но и к ушам, к зубам, к глазам, коготкам, хвостам и т.п. Любые слова подходят для создаваемого словесного винегрета, больше того можно и еще «глубже всадить в ладони читательского восприятия занозу образа», чем это представлено Мариенгофом.

Легко подобную картину выдумать и потому, что имажинисты отрицают ритмы, размеры, общепризнанную рифмовку. «Я все же полагаю, что ритмика не свойственна поэзии вообще, и чем ритмичнее стихи, тем они хуже... Ритм увядает мускулатуру души – делится своим опытом с Мариенгофом Шершеневич в послании «Кому я жму руку» [4]. Каждая пара строчек (а зачастую и одна строчка) для имажинистов самостоятельное целое, независимое от всего произведения в целом. Поэтому Мариенгоф, не заботясь о соединении двух пар соседних стихов, в первой пишет, условно назовем, о котиках и мышках, во второй – о девушке и подошве асфальта, в третьей – о гниющей любви к городу, в четвертой – о пророческом косноязычии, в пятой и шестой вообще трудно даже условно логицизировать о чем идет речь. О многом говорилось, а художественного произведения в здра-

вом смысле этого слова так и не получилось. Легко Мариенгофу «развратничать с вдохновением», ибо ему по большому счету не понятно это чувство.

*В 30-х годах прошлого столетия имя поэта, по сути дела, было вычеркнуто из литературного процесса. Второе рождение Бориса Анатольевича началось в перестроечные 90-е годы XX века. В этот период публиковались его произведения, ученые выступали с хвалебными научными статьями, в Пензе на улице Московской, 34, сооружен барельеф на здании бывшей частной гимназии Пономарева. Сказанное свидетельствует о моих ошибочных взглядах на творчество имажинистов. Статью 1984 года о них я заканчивал словами: «Нет особой нужды доказывать далее, что поэзия, лишенная смысловой стороны, не могла просуществовать сколько-нибудь долго...» [5, с. 35-51]. Так казалось в 70-80-е годы XX столетия. В сегодняшнее время сменились оценочные критерии, в том числе и к писателю Анатолию Мариенгофу.*

### Список литературы

1. Мариенгоф А. Буян-Остров. Имажинизм. М. : Имажинисты, 1920. С. 13.
2. Шершеневич В. Г.  $2 \times 2 = 5$ . Листы имажиниста. М. : Имажинисты, 1920. С. 15.
3. Мариенгоф А. Стихи и поэмы. 1922–1926. М. : Современная Россия, 1926. С. 39.
4. Шершеневич В. Г. Кому я жму руку. М. : Имажинисты, 1924. 48 с.
5. Горланов Г. Е. Некоторые особенности поэтики С. А. Есенина и поэтов его окружения // Поэтика и стиховедение : межвуз. сб. науч. тр. Рязань : Рязан. пед. ин-т, 1984. С. 35–51.

УДК 378.147

**Ольга Петровна Графова**

г. Пенза, olgagrafova1980@gmail.com

**Наталья Александровна Сафронова**

г. Пенза, ryabnatusia.55@gmail.com

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблемы использования идей дифференцированного обучения уже давно изучаются в педагогике. Еще К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях». Поэтому крайне важно создать условия, при которых каждый учащийся начальной школы мог бы проявить свои индивидуальные особенности, свое желание учиться и реализовать себя.

Для того чтобы организовать весь процесс правильно, требуется применение дифференциального подхода к обучению. Ведь в одном классе могут учиться дети не только с разным уровнем подготовленности, но и с разным отношением к учебе. Подходить с одинаковым подходом к детям с разным уровнем знаний неэффективно, так как каждый ребенок должен чувствовать проработку своих зна-

ний, уверенность от осознания того, что материал им усвоен в полной мере. Отметим, что среди учащихся выделяют три уровня знаний – низкий, средний и высокий.

Рассмотрим примеры дифференцированных заданий для обучения математике, основанные на принципе индивидуального подхода к школьникам. Например, мы планируем организовать самостоятельную работу. Тогда следует рассмотреть такой вид заданий как многовариантное задание разного уровня сложности.

При организации самостоятельной работы можно давать детям одинаковые задания, чтобы первоначально понять, если ли среди учащихся те, кто не могут работать индивидуально, допускают большое количество ошибок. Те, кто могут решить типовые задачи, однако новые задачи и нетиповые ситуации вызывают у них затруднения. И те, кто может справляться со всеми перечисленными заданиями самостоятельно.

Ниже представлен пример такой дифференцированной самостоятельной работы на карточках на тему «Деление на круглые числа».

Карточка 1 (низкий уровень)

Выполни вычисления

$$140:7= \quad 140:70= \quad 1400:70= \quad 1400:700=$$

Карточка 2 (средний уровень)

Найди «лишний» пример. Выполни вычисления, где это возможно

$$1840:4= \quad 1840:40= \quad 1840:400= \quad 18400:400=$$

Карточка 3 (высокий уровень)

Восстанови примеры, заменив \* соответствующими цифрами

$$2550: *0 = 5* \quad 255**:*00 = 5* \quad 2550:* = 5*0$$

Для разноуровневой работы при ознакомлении с новым материалом на уроках математики можно использовать такой методический прием как многократное повторение. Всем ученикам в начале урока объясняют новый материал. Далее учитель раздает «сильным» ученикам карточки для самостоятельной работы с тренировочными заданиями. Для тех, кто не понял или имеет вопросы, учитель повторно объясняет материал на новых примерах, используя дополнительную литературу и материалы учебника. Однако стоит помнить, что повторное объяснение должно быть кратким. После этого детям дается карточка со средним уровнем сложности тренировочных заданий. При этом «слабые» ученики продолжают работу с учителем. В работе с ними учитель делает повторный акцент на наиболее трудные места для более глубокого восприятия и усвоения новой темы.

Согласно Суворовой Г.Ф. выделяют два уровня закрепления материала – тренировочный и творческий. Ими прекрасно можно воспользоваться в качестве дифференциальных учебных заданий.

Рассмотрим несколько примеров заданий из каждого уровня закрепления материала.

– Тренировочный уровень. Здесь предлагаются уже известные виды задач. Задания направлены на отработку алгоритма решения данного вида задач.

Простой уровень

Купили 200 г белой шерсти и 600 г синей шерсти. Сколько мотков каждого вида купили, если всего мотков было 8 и все они были одинаковые?

Инструкция:

1. Составь табличную модель к задаче, рассмотри три величины - масса одного мотка, количество мотков и общая мас-

- са пряжи. В таблице должно быть две ситуации - белая и синяя шерсть.
2. Найди общую массу всей шерсти.
  3. Зная общую массу шерсти и общее число мотков, найди массу одного мотка пряжи.
  4. Зная массу одного мотка пряжи, можно найти количество мотков каждого цвета.

#### Средний уровень

Ученикам дана готовая табличная модель задачи. Составь и запиши задачу по табличной модели условия и реши ее.

#### Высокий уровень

Реши данную задачу. Составь обратную задачу и реши ее.

Купили 200 г белой шерсти и 600 г синей шерсти. Сколько мотков каждого вида купили, если всего мотков было 8 и все они были одинаковые?

– Творческий уровень. Сюда можно отнести задачи с лишними данными, недостающими данными, с буквенными данными, задания на составление задачи по схеме, различные виды моделирования задач и др.

#### Задание 1. Задачи с недостающими данными

#### Низкий уровень

1. За 6 одинаковых ковров Игорь заплатил 48000 рублей, а Юрий за такие же ковры заплатил 16000 рублей. Сколько ковров купил Юрий?

2. За одинаковые ковры Игорь заплатил 48000 рублей, а Юрий за такие же ковры заплатил 16000 рублей. Сколько ковров купил Юрий?

Выбери из данных текстов задачу и реши ее.

#### Средний уровень

За одинаковые ковры Игорь заплатил 48000 рублей, а Юрий за такие же ковры заплатил 16000 рублей. Сколько ковров купил Юрий?

Ключ 1. Игорь купил 4 ковра.

Ключ 2. У Игоря на 4 ковра больше, чем у Юры.

Каких данных не хватает в задаче? Воспользуйся одним из ключей к условию, составь задачу. Решите задачу.

#### Высокий уровень

За одинаковые ковры Игорь заплатил 48000 рублей, а Юрий за такие же ковры заплатил 16000 рублей. Сколько ковров купил Юрий?

Ключ 1. Игорь купил 4 ковра.

Ключ 2. У Игоря на 4 ковра больше, чем у Юры.

Каких данных не хватает в задаче? Воспользуйся каждым из ключей к условию, составь две задачи. Реши обе задачи.

Какие еще вопросы можно поставить к данному условию?

## Задание 2. Задачи с лишними данными

### Низкий уровень

В зоомагазине на 17000 рублей купили 4 кролика, 6 уток и 2 курицы. На кроликов израсходовали 4000 рублей, на уток на 8000 рублей больше, чем на кроликов, а на кур все остальные деньги. Сколько израсходовали рублей на кур?

1. Решите задачу.
2. Все ли числа вы использовали при решении задачи? Вычеркните данные, которые не использовались в решении задачи.

### Средний уровень

В зоомагазине на 17000 рублей купили 4 кролика, 6 уток и 2 курицы. На кроликов израсходовали 4000 рублей, на уток на 8000 рублей больше, чем на кроликов, а на кур все остальные деньги. Сколько израсходовали рублей на кур?

1. Все ли числа вы будете использовать при решении задачи? Переформулируйте условие задачи так, чтобы в нем остались только те числа, которые необходимы для ее решения.
2. Решите полученную задачу.

### Высокий уровень

В зоомагазине на 17000 рублей купили 4 кролика, 6 уток и 2 курицы. На кроликов израсходовали 4000 рублей, на уток на 8000 рублей больше, чем на кроликов, а на кур все остальные деньги. Сколько израсходовали рублей на кур?

1. Измените условие задачи так, чтобы в нем остались только те числа, которые необходимы для ее решения. Решите задачу.
2. Какой вопрос можно поставить к условию задачи, чтобы количество купленных кур, данное в условии, не было лишним числом.

Что же дает нам использование дифференциального подхода при изучении математики в начальной школе на уроках?

Во-первых, это возможность подобрать в условиях урочной системы индивидуальные задания, т.е. осуществить индивидуализацию обучения. Во-вторых, это возможность совмещать дифференцированные задания с разными формами работ на уроке. В-третьих, развивать познавательную мотивацию, активность и формировать познавательные интересы к предмету математики.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель дифференцированного обучения сводится к тому, что необходимо учитывать в процессе обучения индивидуальные особенности младших школьников, а также следует выявить и развить те задатки и способности, которыми обладает младший школьник. Это не только сделает процесс обучения для ребенка доступным, понятным, но и интересным.

## Список литературы

1. Большунова Н. Я. Развитие индивидуальности младшего школьника // Начальная школа. 1992. № 11–12. С. 7–9.
2. Деменева Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики : метод. пособие для учителей нач. кл. и студентов пед. учеб. заведений. М. : АРКТИ, 2005. 87 с.
3. Истомина Н. Б., Малыгина В. В. Учимся решать задачи : тетрадь по математике 2–4 кл. М. : Линка-Пресс, 2009.
4. Истомина Н. Б. Математика : учебник. М. : Ассоциация XXI век, 2014. 120 с.

УДК 372.8

**Юлия Олеговна Гришанина**

г. Пенза, julia.grishanina@icloud.com

**Ольга Анатольевна Кочеткова**

г. Пенза, gorelovaoa@mail.ru

## **ИЗУЧЕНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ С ПОМОЩЬЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время основными видами дистанционных образовательных технологий (ДОТ) являются: комплексные кейс-технологии, интернет-технологии, телевизионные сети и спутниковые каналы передачи. Робототехника как самостоятельная дисциплина появилась в общеобразовательных школах относительно недавно. Актуальность применения интернет-технологий, в том числе использования разнообразных компьютерных обучающих программ и электронных учебников, в дистанционном обучении робототехники обусловлена относительной высокой ценой учебных наборов, в возможности моделирования удаленно от конструктора, в возможной экономии времени и материальных ресурсов, так как нет необходимости в сборке робота и изготовлении площадок для них [4].

Обозначим возможности интернет-технологий для изучения образовательной робототехники. Во-первых, в виртуальных средах можно заниматься даже без конструктора, только имея компьютер и доступ в интернет. Во-вторых, работа в онлайн-сервисах позволяет быстрее отлаживать различные программные алгоритмы, которые потом гораздо проще тестировать на реальных роботах. В-третьих, виртуальная среда позволит имитировать на смоделированной площадке различные учебные ситуации, чтобы отработать соответствующие умения и навыки по конструированию и программированию. В-четвертых, обучающиеся в любое удобное время могут заниматься робототехникой и программированием.

В процессе решения проблем изучения робототехники в условиях дистанционного обучения рассмотрим возможности использования онлайн робототехнических эмуляторов в качестве обучающей платформы. Традиционно образовательная робототехника включает в себя конструирование и программирование. Систем проектирования, используемых в образовательной робототехнике, немало, и выбор программных сред часто зависит от необходимой робототехнической платформы, на которой работает преподаватель, возраста обучающихся и целей занятий. В настоящее время существуют различные программные средства компьютерного моделирования, применимых в обучении робототехники, позволяющие имитировать не только реальные геометрические размеры, но и физические свойства реальных роботов [1].

Рассмотрим ряд программных разработок, которые можно применять для образовательной робототехники, позволяющие демонстрировать работу роботов в виртуальном пространстве: Scratch, LEGO Digital Designer, VEXcode VR, Tinkercad и др. [2, 3].

Для того чтобы запрограммировать робота в виртуальной среде, сначала необходимо сформировать у обучающихся основы алгоритмического мышления. Для этого можно использовать среду программирования Scratch с графической оболочкой. В данной среде можно сформировать навыки программирования на языке Scratch, которые в дальнейшем понадобятся для написания кода управления роботом. Данная программная среда является многофункциональной для программирования многих образовательных робототехнических систем и конструкторов, следовательно, выбор ее обусловлен именно этими факторами [5]. Отметим, что многие производители робототехнических систем, каким-либо образом используют в своих редакторах кода программирование контроллеров с помощью графических блоков по аналогии со Scratch.

Виртуальный конструктор Lego Digital Designer позволяет создавать различные 3D-объекты на основе виртуальных деталей конструктора Lego. Программное обеспечение детально отражает реальный процесс построения любой робототехнической модели. Среда поддерживает два режима конструирования: моделирование: «с нуля», посредством чего развивается воображение учеников; во втором случае – пользователь может дополнить готовые модели.

На следующем этапе, в зависимости от учебных планов и оборудования, можно начинать программировать уже конкретные виды роботов или электронные устройства. Для этого можно использовать «Виртуальные роботы VEX», который также бесплатен и используется редактор Scratch. Здесь обучающиеся знакомятся с различными датчиками и расширенными опциями движения. Представленный на этом сервисе набор заданий (игровых полей или карт) для робота достаточно широк и может активно использоваться в учебном процессе.

Виртуальная среда программирования роботов VEXcode VR предназначена для отработки навыков программирования роботов в среде Scratch и используется в дальнейшем при переходе на языки программирования Python и C++. В VEXcode VR представлен только один робот, который уже заранее настроен. Робот оснащен датчиками, элементами управления и множеством физических функций.

Высокий уровень реализма обеспечивает среда Virtual Robotics Toolkit. В ней можно моделировать роботов серии Lego Mindstorms NXT и EV3: создавать виртуальные пространства из различных примитивов, устанавливать графические текстуры, выбирать тип материала, добавлять источники света и т.д.

После того, как обучающиеся осваивают программирование на Scratch, можно переходить к программированию на других языках, например, на язык Си, так как он является основным для программирования контроллеров (например, Arduino). В этом случае может помочь бесплатная онлайн-среда для 3D-моделирования Tinkercad.

Симулятор робота CoppeliaSim позволяет создавать собственные модели приводов и конструкций роботов, динамических или статических объектов с их визуальным отображением. Основным достоинством в CoppeliaSim является наличие большого количества готовых моделей роботов (колесных, шагающих, стационарных, мобильных, с готовыми системами управления и т.д.). Контроллеры могут быть написаны на C / C ++, Python, Java.

Таким образом, для изучения некоторых компонентов и датчиков робота, для программирования и отладки проектов в условиях отсутствия соответствующего оборудования можно воспользоваться виртуальными программными эмуляторами. Проведенный обзор отображает возможность использования виртуальных сред и онлайн-сервисов для обучения образовательной робототехники.

## Список литературы

1. Болотский А. В. Робототехника – основа технического образования // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 186–188.
2. Болотский А. В., Конькова И. А., Киленкова Е. А. Робототехника в образовательном процессе // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. С. 234–235.
3. Кочеткова О. А., Купряшина Л. А., Пудовкина Ю. Н. Об эффективности применения курса «Робототехника и программирование» в средней школе // Современные проблемы физико-математических наук : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Т. Н. Можаровой. Орел, 2018. С. 93–96.
4. Кочеткова О. А., Пудовкина Ю. Н., Родионов М. А., Егина В. А. Робототехника как средство обучения учащихся программированию и алгоритмизации // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 30.
5. Чупин Д. Ю., Ступин А. А., Ступина Е. Е., Классов А. Б. Образовательная робототехника : учеб. пособие. Новосибирск : Сибпринт, 2019. 114 с.

УДК 37.01

**Ольга Геннадьевна Груздова**

г. Пенза, olga\_gruzdova@mail.ru

## МЕТОД ПРОЕКТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Модернизация российского образования влечет за собой внедрение в образовательный процесс новых методов и средств обучения. Последние несколько лет одним из наиболее распространенных в педагогической практике стал метод проектов, который заключается в детальной разработке конкретной проблемы, завершающейся вполне осязаемым результатом исследовательской деятельности. Именно проектная деятельность делает обучающихся активными участниками образовательного процесса, а не пассивными потребителями готовой информации.

Актуальность выбранной темы обусловлена возрастающим вниманием к проектному методу как одному из наиболее эффективных дидактических средств формирования и развития активности обучающихся.

В научных исследованиях разработаны проблемы организации проектной деятельности школьников в процессе изучения различных школьных дисциплин (М. Ю. Бухаркина, Н. Е. Веракса, Т. Ф. Григоренко, Л. А. Громсова, В. А. Захарова, А. В. Леонтович, Н. М. Конышева, Н. М. Мотылева, М. П. Охрименко, Е. С. Полат, К. И. Поливанова, М. А. Ступницкая).

Несмотря на то, что сущность проектного метода и пути его применения в образовательном процессе являются достаточно изученными в педагогической науке, остаются нераскрытыми возможности, механизмы и алгоритм организации проектной деятельности обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

Дело в том, что метод проектов достаточно сложен в организации и проведении. Постановка цели проекта и поступательное движение к достижению планируемого результата – очень ответственная деятельность, с контролем которой может испытывать трудности начинающий педагог.

Метод проектов вовсе не является новшеством XXI века – напротив, данный метод берет свое начало уже в прошлом столетии. Его возникновение напрямую связано с социально-экономическими условиями того времени. К концу XIX в. на Западе утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике – промышленное производство. В прошлое стремительно уходил патриархально-крестьянский уклад, наблюдалось заметное снижение роли семьи в воспитании детей.

В условиях развернувшегося научно-технического прогресса стали явно проступать противоречия между социальным заказом общества на активную, образованную личность и состоянием школьного дела, явно пришедшего в упадок. Для него были характерны следующие черты: игнорирование интересов и подавление инициативности и самостоятельности ребенка, однообразие и устаревание методов обучения, длительное господство в школе схоластики, формализма, догматизма. Предстояло обширное реформирование всей государственной системы образования [1].

В индустриальном обществе обострилась проблема индивидуальности, свободы и творческого развития личности. Начался поиск таких методов обучения, которые были бы наиболее эффективны при воспитании самостоятельности, инициативности, активности ребенка. Ответом на данный запрос стал проектный метод обучения.

Идея проектного метода была заложена в работах знаменитого американского педагога, одного из основоположников прагматизма Джона Дьюи. Ему принадлежит разработка метода учения посредством делания. Сущность данного метода в том, что в процессе обучения ребенок не просто усваивает новые знания – он открывает их для себя в процессе активной познавательной деятельности. Согласно воззрениям педагога, такой подход обеспечивает связь школы и социальной жизни. «Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку, – это практический: ребенок должен научиться приспособливаться к людям и к работам, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дела», – подмечал Дж. Дьюи в своем произведении «Школы будущего» [2].

Вильям Херд Килпатрик, ученик и последователь Дж. Дьюи, определил вышеописанный метод как проектный. Под проектом он понимал любую деятельность, выполненную группой учащихся с высокой степенью самостоятельности при поддержке педагога. Ученый резко критиковал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с их жизненным опытом и без учета их потребностей. В качестве альтернативы он предлагал организовывать процесс обучения на основе планомерного расширения и обогащения жизненного опыта обучающихся, чему и способствовала проектная деятельность.

Педагогическая мысль России на рубеже XIX–XX веков развивалась в тесной взаимосвязи с зарубежной педагогикой. Идеи зарубежных авторов становились предметом переосмысления и переоценки отечественными мыслителями. В 1905 году российский педагог-экспериментатор С. Т. Шацкий совместно с группой учителей впервые предпринял попытку использовать проектный метод в обучении, а через три года, после публикации книги В. Х. Килпатрика «Метод проектов», начался бурный и повсеместный процесс внедрения данного метода в дидактический процесс [3].

В начале XX столетия многие деятели науки начали интересоваться педагогической концепцией русского просветителя Льва Николаевича Толстого. Ему

принадлежит инициатива организации обучения в народной школе (Яснополянской) на основе идей свободного воспитания. Под свободным воспитанием Л. Н. Толстой понимал процесс создания благоприятных условий для раскрытия и развития природных задатков ребенка. Для этого, считал он, необходимо устранить любое внешнее авторитарное влияние и предоставить ребенку простор для творчества, самостоятельности. Мыслитель верил, что такое воспитание сильнее принудительного.

Ученые, разделявшие взгляды Л. Н. Толстого, стремились к созданию школ, в которых учебный процесс был бы освобожден от жестких рамок, в которых во главу угла были бы поставлены интересы ученика. Н. В. Чехов, например, предлагал упразднить строго регламентирующие дидактический процесс учебные планы, внедрить в процесс обучения практическую деятельность и стремиться к установлению сотрудничества между учениками и педагогами. К.Н. Вентцель акцентировал внимание на доступности творческой деятельности для учащихся и настаивал на учете педагогами возрастных особенностей детей при реализации обучения [3].

Первоначально проектное обучение реализовывалось на основе идей о свободном воспитании и внедрялось с целью интеграции теоретических знаний в практической деятельности. В американских школах проектная деятельность представляла собой лабораторную практику, а в советских – выполнение производственных заданий. Однако в СССР проектный метод вводился без надлежащей проработки, поэтому в ходе работы обнаружилось множество проблем: учителя не имели необходимой подготовки, в школах не было специальной литературы. В результате постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году проектный метод был осужден и запрещен. Длительное время в России не предпринималось никаких попыток возродить этот метод, в то время как в странах Европы, где его оценили по достоинству, он активно развивался [4].

Ситуация в корне изменилась с появлением компьютера и дальнейшим образованием всемирной паутины (WorldWideWeb), объединившей достояния науки из самых удаленных уголков мира. Открытие информационно-коммуникативных технологий, их внедрение в повседневную жизнь и быт людей послужило катализатором внедрения проектного метода в процесс обучения. В настоящее время проектный метод все больше распространяется в разных странах мира. Среди причин, побуждающих российских педагогов применять данный метод в своей деятельности, можно выделить следующие:

- утверждение в содержании образования компетентностного подхода, предполагающего ориентацию образования на самоопределение, самоактуализацию и развитие индивидуальности личности;
- необходимость формирования у детей грамотной речи и коммуникативных навыков, определяющих успешность их социальной жизни;
- важность развития дисциплинированности и самоконтроля у детей в условиях постиндустриального (информационного) общества;
- значимость для человека умения критически мыслить, анализировать и фильтровать информацию, ставить перед собой цель и достигать ее, задавать себе вопросы и искать на них ответы.

В современной образовательной практике метод проектов – это технологически реальный инструмент профессиональной навигации старшеклассников, помогающий сформировать и развить у них навыки XXI века, дающий возможность продемонстрировать владение цифровыми технологиями, способствующий самостоятельности в приобретении знаний. Проект открывает перед обучающимися возможность создать креативный, лично и социально-значимый продукт и

продемонстрировать результаты своего учения (личностные, когнитивные, социальные).

### Список литературы

1. Джуринский А. Н. История педагогики и образования : учеб. для бакалавров. М. : Юрайт, 2013. 676 с.
2. Дьюи Дж. Школы будущего. М. : ФЛИНТА, 2000. 425 с.
3. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Первое сентября. 2009. № 5. С. 308–310.
4. Прокопьева Н. И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии // Сибирский учитель. 2004. № 2. С. 11–15.

УДК 372.8

**Ольга Михайловна Губанова**

г. Пенза, olga.penza@mail.ru

**Кристина Игоревна Агафонова**

г. Пенза, agafonova19@incloud.com

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ

В настоящее время в обучении активно применяются различные ресурсы, с помощью которых происходит общение учителей с учениками. Такие ресурсы поддерживают выражение мысли как в текстовом, так и в интерактивном формате.

ЯКласс – это образовательная платформа, которая создана специально для учебной деятельности.

На платформе как учитель может зарегистрировать учащихся, так и сам обучающийся может самостоятельно пройти регистрацию.

При создании своего курса доступны четыре основных раздела: «Предметы», «Проверочные работы», «Результаты учащихся», «Управление пользователями».

В разделе «Предметы» необходимо заполнить название обучающей программы, выбрать иконку и тип. Настройки предмета представлены на рис. 1.

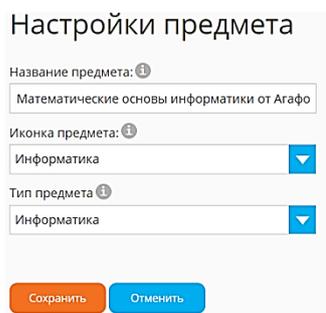


Рис. 1. Настройки предмета

Далее необходимо создание новой темы – урока (рис. 2).

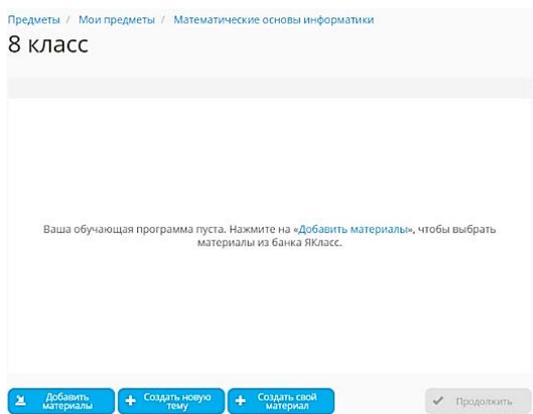


Рис. 2. Создание темы

Возможно использовать материалы, уже доступные на этой платформе, создавать свои собственные темы и материалы. Обучающиеся изучают этот материал и выполняют задания.

При нажатии на кнопку «Создать материал» предоставляется выбор типа материала «Теория», задания с автоматической проверкой, которые можно добавить в виде текстового задания, числового задания, а также задания с ручной проверкой, представленные на рис. 3. После выполнения заданий с автопроверкой оценка выставляется автоматически.



Рис. 3. Выбор типа материала

На данной платформе теоретический материал можно добавить в виде текста, таблицы, ссылки на материал или изображение (рис. 4).

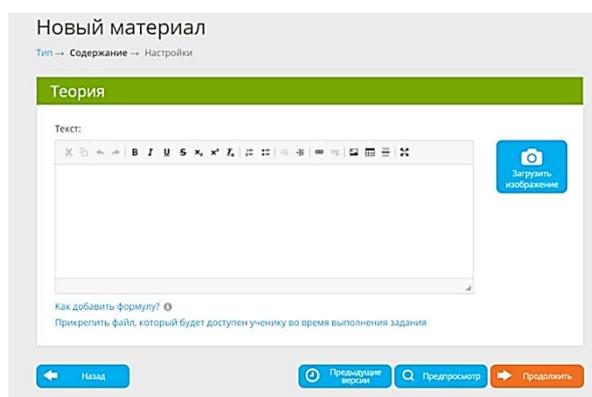


Рис. 4. Окно при создании теории

На рис. 5 представлено содержание темы «Математические основы информатики» для 8 класса по предмету «Информатика», разработанное на образовательной платформе.

Каждая тема насыщена теоретическим материалом, практическими заданиями и видеоматериалом, которые позволяют освоить тему «Математические основы информатики».

В теме 12 «Проверочная работа» представлены цели, перечень элементов предметного содержания, проверяемых на практической работе № 1, а также критерии оценки. Стоит заметить, что задания из проверочной работы можно без труда распечатать. Для выполнения проверочной работы необходимо пригласить учеников с помощью ссылки. Также здесь можно посмотреть результат каждого ученика, проверить количество баллов, полученных за выполнение каждого задания.

The screenshot shows a web interface for a course titled 'Математические основы информатики' (Mathematical Foundations of Informatics) for 8th grade. At the top, there is a blue header with a mouse icon and the word 'Предметы'. Below the title, there are two links: 'Результаты учащихся' (Students' Results) and 'Редактировать' (Edit). The main content is a list of 12 topics, numbered I to XII. The last item, XII, is 'Проверочная работа "Математические основы информатики"' (Checkwork 'Mathematical Foundations of Informatics').

- I. Общие сведения о системах счисления
- II. Двоичная система счисления. Двоичная арифметика
- III. Восьмеричная и шестнадцатеричные системы счисления. Компьютерные системы счисления.
- IV. Правило перевода целых десятичных чисел в систему счисления с основанием  $q$ .
- V. Представление целых и вещественных чисел в компьютера.
- VI. Множества и операции над ними
- VII. Высказывание. Логические операции.
- VIII. Построение таблиц истинности для логических выражений.
- IX. Свойства логических операций.
- X. Решение логических задач.
- XI. Логические элементы.
- XII. Проверочная работа "Математические основы информатики"

Рис. 5. Математические основы информатики

Пример задания практической работы представлен на рис. 6.

The screenshot shows a task interface for a checkwork. At the top, it says 'Проверочные работы / Проверочная работа №1'. The main heading is '4. Задание 4'. Below this is a progress bar with 11 numbered buttons, where the 4th button is highlighted in green. To the right of the progress bar is a link 'Список заданий'. Below the progress bar is a green header with the text 'Условие задания:' and '2 Б.'. The task text reads: 'Переведите в десятичную систему следующие числа: а)  $151_6$ ; б)  $2C_{16}$ . Ответ записать в виде: а) число, б) число'. There is a text input field below the task text and a blue button labeled 'Ответить'.

Рис. 6. Пример задания из проверочной работы № 1

В качестве домашней работы по теме 8 можно предложить учащимся задание на построение таблицы истинности. Для этого им необходимо заполнить таблицу и прикрепить фотоотчет учителю. В образовательной платформе «ЯКласс» есть подходящий тип задания «Задание с ответом в виде файла». Пример домашней работы представлен на рис. 7.

Таким образом, образовательная платформа удобна в использовании, с помощью «ЯКласс» легко отслеживать ошибки учеников.

«ЯКласс» является универсальной платформой, которую можно использовать при изучении любого раздела курса информатики и других школьных предметов.

1. Построить таблицы истинности в тетраде, которые прилагаются как рисунки к этому заданию, прикрепить фотоотчет.

Постройте таблицу истинности для логического выражения

$\neg C \wedge \neg(B \vee A)$						
A	B	C	$\neg C$	$B \vee A$	$\neg(B \vee A)$	$\neg C \wedge \neg(B \vee A)$
0	0	0				
0	0	1				
0	1	0				
0	1	1				
1	0	0				
1	0	1				
1	1	0				
1	1	1				

Рис. 7. Домашняя работа

### Список литературы

1. «ЯКласс» – образовательная платформа. URL: <https://www.yaclass.ru> (дата обращения: 25.09.2022).

УДК 372.8

**Людмила Борисовна Гурьянова**  
г. Пенза, lyudmila010159@yandex.ru

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АССАМБЛЕЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Известно, что «профессиональная подготовка педагога-словесника характеризуется реализацией интегративного подхода, в котором гармоничное сочетание педагогической, психологической, методической и предметной подготовки необходимо, чтобы личность самого учителя стала проводником «живого слова» русской культуры, ценностной, созидательной, мировоззренческой силы искусства слова» [1, с. 64–65].

В последнее время методисты все активнее говорят о внедрении в подготовку студентов новых приемов и методов, которые необходимы для формирования

ния у них компетенций, необходимых в современной школе, к которым относятся «коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление» [1, с. 69].

Одним из направлений подготовки будущего учителя-словесника является внеурочная работа по русскому языку, которая способствует расширению лингвистического кругозора, повышает как творческие возможности будущих педагогов, так и их общую языковую культуру. Безусловно, им должны быть известны принципы внеурочной работы: добровольность, повышенный интерес к предмету, самостоятельность учащихся. Кроме того, к специфическим принципам внеурочной работы относятся избирательность содержания и форм работы, научная углубленность, практическая направленность и занимательность [2, с. 5].

Во время учебы в вузе студенты должны иметь возможность создавать сценарии внеурочных мероприятий и принимать участие в их реализации.

С 2013 года кафедра «Русский язык и методика преподавания русского языка» Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета на базе Пензенской областной библиотеки имени М. Ю. Лермонтова проводит Лингвистическую ассамблею, посвященную Дню словарей и энциклопедий. В 2022 году состоится X Лингвистическая ассамблея.

Цель данного мероприятия – привлечь внимание школьников и студентов к лексикографии как разделу русского языка, занимающемуся вопросами составления словарей и их изучением. Кроме того, лексикография рассматривает семантическую структуру слова, его особенности и толкование.

В ходе подготовки к мероприятию студенты могут познакомиться с жизнью и деятельностью лексикографов-составителей словарей, в первую очередь, В. И. Даля. Почему Лингвистическая ассамблея проводится в конце ноября? Она всегда приурочена ко Дню словарей и энциклопедий, который в нашей стране отмечается с 2010 года в день рождения В. И. Даля – 22 ноября. В ходе подготовки данного мероприятия перед студентами стоят следующие задачи:

- определить тему мероприятия;
- отобрать материал, необходимый для проведения Ассамблеи;
- подготовить сценарный план и презентации, необходимые для проведения Ассамблеи;
- разработать викторину или лингвистическую игру для школьников.

Студенты тщательно отбирают материал, посвященный жизни и деятельности В. И. Даля, создателя «Толкового словаря живого великорусского языка». Особое их внимание привлекают рукописные словари, собранные лексикографом: офенские словари, словари шерстобитов и мазуриков. Сведения о его новых словарных материалах впервые ввел в научный оборот доктор филологических наук, профессор В. Д. Бондалетов, который долгие годы работал в нашем вузе. В последнее время большой интерес вызывают слова с пометой «пензенское», зафиксированные В. И. Далем в «Толковом словаре живого великорусского языка».

Одной из форм подготовки к Ассамблее является групповая работа. По мнению Е. О. Галицких, «работа в группе формирует кооперативный опыт решения задач, создания проектов, умение согласованно действовать вместе с другими людьми, добиваясь синергии ресурсов. Важно, чтобы групповая работа имела общий результат, была целенаправленной и осмысленной» [1, с. 69].

Именно в ходе групповой работы создаются проекты, посвященные ученым-лингвистам: И. И. Срезневскому, Д. Н. Ушакову, С. И. Ожегову, Л. В. Щербе, Н. М. Шанскому, А. Н. Тихонову, Н. Ю. Шведовой. Они привлекают внимание студентов и школьников к трудоемкой работе лексикографа – специалиста, создающего словари.

Каждая Ассамблея расширяет представление организаторов и участников данного мероприятия о многообразии словарей русского языка. Настоящим от-

крытием них стали словари, созданные русскими писателями: Н. В. Гоголем, В. И. Далем, А. Н. Островским, А. И. Солженицыным. Студенты рассказывали не только об истории их создания, но и о лингвистических взглядах мастеров слова, и об использовании словарных материалов в их художественных произведениях.

Каждая Ассамблея привлекает внимание школьников к различным словарям русского языка, среди них: толковые, словари иностранных слов, диалектные словари, словари жаргонной лексики, фразеологические словари и др. Студенты, которые рассказывают о различных типах словарей, обращают внимание на их специфику, характеризуют различные издания, сообщают информацию об авторах словарей, о построении словарной статьи.

Поскольку данное мероприятие проводится на базе Пензенской областной библиотеки имени М. Ю. Лермонтова, то у студентов и школьников есть возможность познакомиться с экземплярами словарей из фонда библиотеки, так как сотрудники библиотеки организуют книжные выставки.

Еще одним компонентом Ассамблеи является интеллектуальная игра для школьников, которую проводят студенты. Сначала они создают ее сценарий, выбирают ведущего и членов жюри, разрабатывают критерии оценки. Если игра предполагает домашнее задание, то предварительно связываются с командами-участниками. После проведения игры проходит обсуждение ее итогов и вручение призов.

Таким образом, Лингвистическая ассамблея стала внеурочным мероприятием, формирующим у будущих учителей-словесников интерес к словарям русского языка и развивающим у них навыки проведения просветительских акций. Кроме того, данное мероприятие расширяет представление о словарях у школьников города Пензы.

### Список литературы

1. Галицких Е. О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 2 (43). С. 63–76.

2. Большакова Н. В., Полковникова И. В., Попкова Л. М. [и др.]. Профессиональная подготовка учителя русского языка и литературы : учеб.-метод. пособие. Псков : ПГПИ, 2003. 108 с.

УДК 81

**Татьяна Вячеславовна Гусева**

г. Пенза, t.kruglova@mail.ru

**Илья Сергеевич Семенов**

г. Пенза, semionovil@mail.ru

### ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ ФИЛЬМОНИМА

В настоящее время все более актуальным становится изучение фильмонимов. Безусловно это связано в первую очередь с бурным развитием отрасли киноиндустрии в современной массовой культуре. Однако не стоит забывать, что сам

термин «фильмоним» представляет интерес и в лингвистике, так как обладает уникальностью в качестве одного из разрядов онимов среди многочисленных имен собственных [6]. Наряду с именованями художественных текстов, заголовков газетных и журнальных статей фильмоним относится к заголовочным текстам, характеризуемым, по мнению О. А. Крыловой, цельностью и связностью [3, с. 218]. Т. И. Яковенко, дополняя характеристики онима применительно к фильмониму, подчеркивает их способность аккумулировать информацию, а также их ассоциативность, оценочность, наличие лингвокультурологического фона и их непереводаемость [8, с. 178–179].

Как и другие номинации фильмонимы подвергаются классификации, так как имеют, что признается многими лингвистами, ономастическое поле. К настоящему времени следует выделить несколько классификаций фильмонимов, в основу которых положены принципы категоризации текста. Так, например, классификация фильмонимов В.А. Кухаренко основана на универсальной категоризации текста, включающей личность, время и пространство [5, с. 128]. А. В. Ламзина дополняет классификацию фильмонимов еще и такими видами, как: заглавия, отражающие проблематику и тематику фильма, и заглавия, отражающие перспективу сюжета [4, с. 56–57].

Безусловно фильмоним призван выполнять определенные функции, среди большого числа которых (информативная, номинативная, эстетическая, коммуникативная, интертекстуальная, прогностическая, рекламная и др.) [2, с. 16; 7, с. 1] особого внимания, на наш взгляд, применительно к фильмонимам заслуживает прагматическая функция. Как справедливо отмечается многими лингвистами, прагматика определяется формой, значением и адресатом сообщения. При этом в процессе межкультурной коммуникации особое значение отводится конечному получателю. Прагматический потенциал фильма заставляет автора учитывать прагматическое воздействие на адресата и моделировать его с помощью онима, в частности фильмонима. Названия фильмов, находясь в тесной взаимосвязи с сюжетом, должны привлечь внимание к художественному объекту, быть лаконичными и эффектными, что в процессе опосредованной коммуникации, а именно при их переводе создает определенные трудности, создавая многочисленные прецеденты нарушения адекватности и эквивалентности перевода заголовков кинолент, что повышает роль переводчика как проводника в другую культуру.

Наличие у фильмонимов рекламной функции, выделенной Н. А. Фроловой, помогает в рассмотрении вопроса о причине частых случаев вольного перевода, который дезориентирует адресата [1, с. 32].

В качестве примера можно рассмотреть перевод названия американской кинокартины «*It Follows*». В случае дословного перевода на русский язык фильм имел бы название «*Оно следует*». Однако, используя прием опущения, фильм получил название «*Оно*». Приведенный случай можно отнести, на наш взгляд, к случаю дезориентирующего адресата перевода. Опущение лексической единицы «*follows*» при переводе помогла прокатчикам манипулировать зрителем, поскольку кинокартина стала одноименной роману популярного американского писателя Стивена Кинга. Примечательно, что и фильм, и книжное произведение характеризуются одинаковой жанровой принадлежностью – ужасы. Можно предположить, что именно их жанрово-стилистическая направленность повлияла на переводческий прием. Получившееся название заставляет зрителя предполагать, что фильм является экранизацией романа.

Внимания заслуживают случаи намеренного создания не соответствующего действительности представления о принадлежности киноленты к уже существующей серии фильмов. Подобная прагматическая манипуляция реципиентом прослеживается при разборе перевода фильмонима «*Bridesmaids*». Прием дословного перевода, при котором название фильма было бы «*Подружки невесты*», помогает достичь эквивалентности. Однако рекламная функция, превалирующая над остальными, заставляет прокатчиков прибегнуть к вольному переводу: «*Девичник в Вегасе*». Выбор объясняется тем, что до выхода рассматриваемой кинокартины успех на рынке кинопродукции имел фильм «*Мальчишник в Вегасе*». Выбор переводческой трансформации объясняется задачами повышения привлекательности фильма.

На основе вышеизложенного можно заключить, что фильмоним как объект лингвистического исследования является как универсальной категорией языка, так и индивидуальной и идентифицирующей. Особенность данного феномена позволила в качестве доминантных функций выделить рекламную и прагматическую функции, которые в межкультурной коммуникации, в частности в переводе, приобретают важную роль.

### Список литературы

1. Бочарникова Н. В. Дезориентирующий перевод названий кинотекстов как явление коммерческой адаптации // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. 2011. № 25 (240). С. 32–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezorientiruyuschiy-perevod-nazvaniy-kinotekstov-kak-yavlenie-kommercheskoj-adaptatsii> (дата обращения: 28.10.2022).
2. Кныш Е. В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1992. 191 с.
3. Крылова О. А. Лингвистическая стилистика : учеб. пособие : в 2 кн. М. : Высш. шк., 2006. Кн. 1: Теория. 320 с.
4. Мубаракшина А. М., Акчурина Н. И. Номинация художественных фильмов в аспекте лингвокультурологии // Казанский лингвистический журнал. 2018. Т. 1, № 4 (4). С. 53–61.
5. Руфова Е. С. Семантическая интерпретация фильмонимов (на материале японского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Ч. 1, № 6 (72). С. 127–129.
6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М. : Наука, 1973. 366 с.
7. Фролова Н. А. Фильмонимы как особый тип имен собственных в современном русском языке : материалы XIV науч. студ. конф. по топонимике (г. Тамбов, 24 марта 2010 г.) / Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Институт русской филологии. Тамбов, 2010. 3 с.
8. Яковенко Т. И. Оним как средство передачи имплицитной информации // Грамота. 2016. № 11. С. 178–180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onim-kak-sredstvo-peredachi-implitsitnoy-informatsii> (дата обращения: 28.10.2022).

**Кристина Сергеевна Денисова**

г. Сурск Пензенской обл., makarova.kri5ti@yandex.ru

**Мария Владимировна Глебова**

г. Пенза, mvmorgun@mail.ru

## **ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Финансовая грамотность является одной из важных и значимых компетенцией современного выпускника школы. На этом фоне исключительно важным представляется повышение уровня финансовой образованности современных выпускников в целях эффективности принятия будущих решений в области личных и семейных финансов. Формирование и развитие финансовой грамотности сегодня все меньше основывается на традиционном фундаменте, и все более зависит от инновационных технологий. Актуализировалась проблема поиска новых форм и содержания научно-методического сопровождения по оказанию дополнительных образовательных услуг в контексте геймификации математического образования с эффектом развития финансовой грамотности. В данной работе излагается опыт повышения финансовой грамотности через математический кружок «Финансовая грамотность», проводимый в 5 классе в школе МБОУ СОШ г. Сурска.

Финансовое просвещение и воспитание детей школьного возраста – сравнительно новое направление в школьной педагогике. Ведь финансовая грамотность является глобальной социальной проблемой, неотделимой от ребенка с ранних лет его жизни. Дети, так или иначе, рано включаются экономическую жизнь семьи: сталкиваются с деньгами, рекламой, ходят с родителями в магазин, участвуют в купле-продаже, овладевая таким образом первичными экономическими знаниями, пока еще на житейском уровне.

Введение занятий по «Финансовая грамотность» в школе желательно уже проводить в начальных классах. [2, с. 20–23] и продолжать в течении всего периода обучения в школе. В школе МБОУ СОШ г. Сурска, преподают математический кружок по финансовой грамотности в пятом классе. Он проходит по пятницам 6 уроком. В связи с этим, перед учителем возникли вопросы: «Какие формы деятельности можно применять на этапе формирования финансовой грамотности в пятых классах? Какие формы проведения мероприятий стоит выбрать для подростков 10–11 лет?»

Перед началом занятий среди учеников пятых классов был проведен небольшой анкетный опрос. Анкета содержала вопрос: «Хотели бы вы изучать основы финансовой грамотности в школе, посещая кружок?». Более половины учеников ответили положительно и привели следующие аргументы – необходимо в жизни, еще треть объяснили свое желание интересом к данному направлению, на третьем месте оказалось намерение в будущем работать в финансовой сфере, на четвертом – новизной предмета. В тоже время, около 5 % учеников свое нежелание посещать кружок, объяснили нехваткой времени, и без того большой учебной нагрузкой, усталостью после уроков.

Опыт проведения кружка показал, что повысить внутреннюю мотивацию обучающихся и их познавательный интерес к предмету позволяет использование

нестандартных форм проведения занятий. Для того, чтобы пятиклассники с интересом посещали кружок по финансовой грамотности, необходимо применять игровые технологии: деловые игры и практикумы, станционные игры и квесты, чемпионаты по решению кейсов, интерактивные лекции и прочее.

Именно игровые формы обучения финансовой грамотности не только увлекательны, но и максимально эффективны для пятиклассников. Это связано с тем, что игровое пространство является упрощенной версией жизни, что, безусловно, повышает эффективность обучения. В процессе игры участники получают реальный практический опыт, они принимают самостоятельные решения и могут допускать ошибки, пробовать идти на риск, а выводы, сделанные в игре, и развитые умения останутся с участником в реальной жизни. Игровые технологии могут применяться как в рамках текущей образовательной деятельности по повышению финансовой грамотности, так и в рамках проведения внеурочных тематических мероприятий (Неделя финансовой грамотности, межшкольных турниров и пр.).

При проведении занятий использовались интерактивные средства. А также для поддержания интереса и закрепления пройденного материала и в качестве домашнего задания использовались задания из разных образовательных, доступных платформ, таких как Учи. Ру, КиноПАКК: учебные фильмы по финансовой грамотности для УМК <https://edu.pacc.ru/kinopacc/>., мобильное приложение по финансовой грамотности для детей (6+) «Финзнайка», мобильное приложение по финансовой грамотности для детей (6+) «Монеткины».

В процессе ведения кружка с пятиклассниками, можно прийти к выводу, что теоретический материал должен излагаться просто, ясно немногословно. Следует увеличить использование иллюстраций (рисунок, таблиц); заданий, требующих осознанного выбора модели поведения. Так же следует описывать жизненную ситуацию в близкой и понятной пятиклассникам форме. При работе с пятиклассниками не нужно использовать академические определения экономических терминов, следует минимизировать и математические вычисления. В пятом классе на занятиях по финансовой грамотности имеет смысл изучить купюры и монеты, то есть денежные номиналы, используемые в России; изучить современное денежное обращение, то есть рассказать ученикам, что деньги можно хранить и проводить операции не в наличных, обсудить с детьми их потребности и оценить их в денежном эквиваленте и др.

Развивать финансовую грамотность у подростков невозможно без участия родителей. Учитель на родительском собрании или при личной беседе может дать родителям пятиклассников рекомендации по развитию финансовой грамотности ребенка в пятом классе. К примеру, могут быть даны следующие рекомендации: [1, с. 65–65]:

- составьте с ребенком список обязательных расходов семьи и перенесите его на диаграмму, посмотрите, какая из потребностей больше;
- оставьте небольшой сектор под «пожелания», чтобы ребенок понял, какая часть ресурсов семьи предусмотрена на эту статью расходов;
- предоставьте ребенку возможность самостоятельно выбрать подарок и обосновать необходимость его приобретения;
- попросите ребенка каждый день записывать свои успехи по сбережению средств и накоплению на желаемую вещь.

На родительском собрании родителям можно раздать карточки с заданиями, которые они выполняют вместе с детьми.

Например, предложить ребенку самостоятельно изучить и сравнить цены на желаемую вещь в разных источниках. При этом следует указать среднюю цену

этой вещи на рынке. И, если ребенок найдет предложение выгоднее, при покупке разрешите ему забрать денежную разницу [3, с. 6–13].

Таким образом, практика показала, что максимальный эффект по финансовой грамотности приобретает не только от проведенных аудиторных занятий в школе, но и от включения образовательных интернет платформ, а так же совместной работой с родителями. После выше описанных мероприятий у пятиклассников возросла финансовая грамотность, что дает возможность ребенку как можно более полно представить себе место, роль, значение и необходимость применения финансовых знаний в окружающей жизни. Вследствие чего возникнет положительный эффект на всеобщее благосостояние российского общества. При выходе из школы мы получим взрослое финансово-грамотное население нашей страны.

### Список литературы

1. Глебова М. В., Семочкина Ю. С. Некоторые аспекты формирования основ финансовой грамотности в основной школе // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та (г. Пенза, 17 декабря 2021 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 65–66.

2. Глебова М. В., Саранова Н. В., Волкова М. А. Обучение школьников основам финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе // Современные тенденции развития системы образования : сб. ст. / Чувашский республиканский институт образования. Чебоксары : Среда, 2018. С. 20–23.

3. Смирнова Т. В., Проснякова Т. Н. Методические рекомендации к факультативному курсу «Экономика». Самара : Учебная литература : Федоров, 2007. С. 6–13.

УДК 37.01

**Андрей Валентинович Диков**

г. Пенза, an171@rambler.ru

### ИНФОГРАФИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ ЕЕ СОЗДАНИЯ

Человек воспринимает информацию через органы чувств: зрение, слух, обоняние, вкус и осязание. Около 80–90 % информации здоровый человек получает при помощи органов зрения (визуально), примерно 8–15 % – с помощью органов слуха (аудиально) и только 1–5 % – с помощью остальных органов чувств (обоняния, вкуса, осязания). Основываясь на приведенных выше данных, можно сделать вывод, что информация лучше всего воспринимается визуально.

Инфографика – это синтетическая форма организации данных, содержащая визуальные элементы и текст [7]. Отличие инфографики от других видов визуализации информации заключается в ее метафоричности. Процесс визуализации – это преобразование ментального содержания в визуальный образ.

Основной целью учебной инфографики является оптимизация процесса восприятия учебного материала, помощь в объяснении сложной информации наглядными образами, передача данных в сжатом и убедительном сообщении обучаемому. Создание учебной инфографики заключается в анализе и обработке

учебного материала таким образом, чтобы выявить ключевые понятия и связи между ними, превратить эти понятия и связи в компактную мультимедийную форму для визуального восприятия и воспроизведения.

Учителя-предметники могут создавать инфографику для демонстрации через проектор всему классу учебного материала во время его объяснения, чтобы компактно отображать всю тему на одном холсте во всех ее взаимосвязях и взаимозависимостях, подобно опорному конспекту Шаталова [2]. Если инфографика создается в социальных медиасервисах [3], то учителя могут поделиться ею со своими учениками, что открывает возможность неограниченного доступа к повторному просмотру «объяснения» учителя и, как следствие, лучшему усвоению учебного материала.

Еще один способ использования социальных сервисов в учебном процессе – это давать учащимся задания создавать инфографику по какой-то учебной теме в качестве закрепления и систематизации знаний. Большинство социальных сервисов поддерживают организацию групповой работы над единым проектом, что открывает перспективу учителю реализовать работу учащихся в группах. Известно, что групповая работа формирует у учащихся умения работать в команде и подготавливает их к будущей профессиональной деятельности, формирует социальную адаптацию. Если такое задание дает учитель-предметник, то ему необходимо обеспечить доступ в компьютерный класс для проведения урока. Смартфоны, которыми обладают большинство учащихся не предназначены для разработки материалов, они обеспечивают лишь поиск, просмотр и обмен информацией. Возможно давать разработку инфографики в качестве домашнего задания с использованием домашнего компьютера и Интернета с условием обмена и представлением комментариев и лайков одноклассниками.

По способу представления инфографика делится на следующие виды [1]:

1. Статическая инфографика: инфографика без анимированных элементов.
2. Динамическая инфографика: инфографика с анимированными элементами. Основными подтипами динамичной инфографики являются видеоинфографика, анимированные изображения и презентации.
3. Интерактивная инфографика. В последнее время развивается новый вид инфографики – интерактивная инфографика. Интерактивная инфографика – это разновидность инфографики, в которой пользователю предлагается управлять отображением данных и активно взаимодействовать с отдельными элементами инфографики.

Существует три основных типа инфографики в зависимости от типа исходной информации:

1. Аналитическая инфографика: инфографика, созданная на основе аналитических материалов. Наиболее часто используется экономическая инфографика: аналитика проводится по экономическим показателям и исследованиям.
2. Инфографика новостей: “быстрая” инфографика, быстро созданная для иллюстрации и передачи текущих новостей.
3. Хронологическая инфографика: инфографика, при создании которой используются данные о событии, воссоздающие динамику в хронологическом порядке.

Ключевыми форматами инфографической коммуникации являются:

1. Статическое изображение. Это фиксированная информация, предназначенная для чтения и просмотра.
2. Подвижные изображения. Фиксированная информация, которую пользователь смотрит, читает, слушает. Изображение анимировано или движется. Вы можете использовать видео для этого формата.

3. Интерактивные интерфейсы. В отличие от двух предыдущих форматов, пользователь может искать и конвертировать отображаемое содержимое, выбирая то, что должно быть визуализировано. Допускается как сюжетная, так и исследовательская логика изложения информации.

Движущиеся изображения, особенно в сочетании со звуком, привлекают внимание людей больше, чем статичные картинки. Например, компания, проводящая исторические исследования GeaCron, разработала карту Интерактивный Исторический Атлас Мира с 3000 до нашей эры (World History Atlas & Timelines Since 3000 BC map) [6], которая позволяет отслеживать изменения на политической карте мира за последние 5 тысяч лет (рис. 1).

Чтобы увидеть, как выглядели границы государств 100, 200 или 800 лет назад, пользователю достаточно просто ввести интересующий его год в строке поиска, после чего карта отобразится в текущем на тот момент формате [<http://geacron.com/home-ru/?lang=ru>].



Рис. 1. Интерактивный исторический атлас мира

Одним из наиболее эффективных способов вовлечения учащихся в процесс изучения учебного материала является создание интерактивной инфографики [5]. Интерактивная инфографика поможет разделить учебный материал на понятные фрагменты и представить информацию таким образом, чтобы она соответствовала интересам обучающихся.

Интерактивные инфографические интерфейсы варьируются от самых простых до самых сложных и динамичных. Этот тип инфографики особенно подходит для представления большого объема данных и побуждения учащихся к активному изучению учебного материала. С помощью интерактивного интерфейса можно продемонстрировать как статическую информацию в виде информационной панели, так и динамически обновляемые данные.

Интерактивная визуализация статической информации похожа на презентацию или слайд-шоу, где учащийся может последовательно переходить от одного слайда к другому. Другим случаем может быть географическая карта, которая показывает данные о регионе, выбранном пользователем (например, при наведении курсора мыши на регион). Можно использовать статическую интерактивную

визуализацию, которая динамически обновляется при обновлении базового набора данных. Примером такого подхода может служить фоновая картограмма карты России или мира с указанием числа заболевших ковидом на данный момент.

Инфографика находит свое применение в образовании. Визуализация сложной учебной информации, умение представить информацию наглядно, информативно, эстетически привлекательно становится требованием современного образовательного процесса.

Инфографика в обучении может быть использована для:

- Показа структуры или алгоритма работы сложного механизма.
- Демонстрации этапов исследовательского проекта.
- Отображения соотношения объектов или фактов во времени и пространстве.
- Фокусировки учащихся на изучении определенной темы.
- Демонстрации взаимосвязей между частями целого и различными объектами.
- Показа иерархии подчинения.

Одним из полезных для образования социальных сервисов статической инфографики является Venngage [4]. Сервис автоматически определяет страну, где просматривается ресурс и переключает интерфейс пользователя на национальный язык. Новым пользователям предлагаются обучающие подсказки, которые исчезают после сохранения первого дизайна. Учебная инфографика создается в нем за три этапа:

1. Выбор одного из сотен шаблонов профессионально выполненной инфографики в соответствии с учебной темой.
2. Редактирование инфографики на основе выбранного шаблона, которое включает в себя не только изменение текста и изображений шаблона, но и добавление в создаваемый документ пиктограмм и изображений из коллекции сервиса.
3. Изменение стилового дизайна инфографики: цвета, шрифта, расположения элементов, ограничительных рамок и так далее. Для этого в сервисе существует набор соответствующих инструментов. Одним из особенных инструментов является редактор html-кода для любого элемента инфографики.

### Список литературы

1. Solomatin A. Infographics: what are they and how to use them at work and everyday life. 2020. 20 January. URL: <https://www.thinglink.com/articles/infographics-what-are-they-and-how-to-use-them-at-work-and-everyday-life>
2. Диков А. В. Опорные сигналы Шаталова, копирующая доска и социальные сервисы ментальных карт // Школьные технологии. 2021. № 5. С. 88–98.
3. Диков А. В. Цифровые образовательные ресурсы и социальные сети : монография. М. : Ай Пи Ар Медиа, 2022. 256 с.
4. Докучаев К. Обзор Venngage. Как создать инфографику онлайн. URL: <https://blog.themarfa.name/obzor-venngage-kak-sozdat-infoghrafiku-onlain/> (дата обращения: 30.10.2022).
5. Зачем нужна интерактивная инфографика. URL: <https://www.sostav.ru/publication/zachem-nuzhna-interaktivnaya-infografika-35430.html> (дата обращения: 30.10.2022).
6. Интерактивный исторический атлас мира с 3000 до н.э. URL: <https://geacron.com/home-ru/?lang=ru> (дата обращения: 30.10.2022).
7. Что такое инфографика? URL: <https://ru.venngage.com/blog> (дата обращения: 30.10.2022).

**Валентина Юрьевна Дугаева**

г. Пенза, lanadugaeva@yandex.ru

**Ирина Викторовна Михалец**

г. Пенза, irmix64@yandex.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГОВ МОУ СОШ № 1 ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА р.п. КОЛЫШЛЕЙ**

Изменения в российском обществе и в российском образовании неизбежно ставят в числе первых вопросы о новом формате профессионализма и психологической подготовки современного учителя, содержании его педагогической компетентности, соответствующим требованиям постоянно меняющегося мира. Они актуальны как для педагогических вузов, которые осуществляют профессиональную подготовку современного учителя и руководства школы, так и для самих учеников, желающих связать свою жизнь с профессией педагога.

Существуют разные мнения по поводу вопроса, каким же должен быть настоящий учитель. Неоднократно в психолого-педагогической науке предпринимались попытки составить профессиограмму школьного педагога, психологический портрет учителя.

Психологический портрет – это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах [1, с. 124].

История педагогики и психологии в разное время по-разному оценивала психологический портрет учителя. Начиная с 30-х годов двадцатого века, в СССР проводились исследования, целью которых было выявление качеств, необходимых в учительской профессии. Так, по данным Г. С. Прозорова, ученики тридцатых годов отмечали следующие черты в портрете хорошего современного учителя: знание предмета и владение методикой, хорошие взаимоотношения с учащимися, умение правильно оценивать знания учащихся. Считалось так же важным умение создание дисциплины на уроке и внешний вид педагога [4, с. 590–596]. Исследования качеств, определяющих хорошего современного учителя, проводимые в 40-е годы, показали, что ученики того времени ценили в учителе знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. Современный учитель в глазах школьников 60-х годов должен был обладать такими личностными качествами, как: уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогической работе [3, с. 83–98]. В 70-е годы после проведения различных исследований, тестов, при участии детей, по данным Ж. Лендел, портрет хорошего современного педагога характеризовался набором следующих качеств: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей, любящий свой предмет [4, с. 310–316]. О результатах такого же исследования, проведенного в 1986 г., Д. В. Колесов и И. Ф. Мягков писали, что ученики в портрете современного учителя ценят справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность. Им не нравятся

в личности современного учителя такие качества, как: невнимание, нечестность, равнодушие, склонность к нравоучениям, несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность [4, с. 357–361]. Г. И. Михалевская в своем исследовании 1996 г. предложила школьникам распределить по порядку качества современного учителя по степени их важности для ученика. Полученные данные показали, что первые места школьники отвели доброте, внимательности, чувству юмора, такту [2, с. 62].

Н. В. Кузьминой и А. И. Щербаковой были выделены такие обязательные личностные качества как адекватность самооценки и уровня притязаний, определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность. Отдельно учеными ими подчеркивается необходимость такого качества как остроумие, а также ораторских способностей и артистичности натуры [3, с. 152].

Согласно ФГОС, требования к современному педагогу как никогда высоки. В педагогике нужны не просто профессионалы, а настоящие подвижники, миссионеры своего дела, яркие, творческие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать с искренним интересом и любовью к своей профессии.

Анализ теоретических источников показал, что хороший (идеальный учитель) – это человек всем сердцем любящий детей, он внимателен и беспристрастен, всегда стремится к профессиональному и личностному росту, обладает твердыми моральными принципами и психологической выдержкой.

Нам показалось интересным изучить психологический портрет учителя сельской школы рабочего поселка Колышлей и понять, насколько он соответствует теоретическому описанию хорошего (идеального) учителя.

С этой целью было проведено исследование, в котором участвовали 10 учителей МОУ СОШ № 1 р. п. Колышлей, семь женщин и трое мужчин с педагогическим стажем от 7 до 22 лет, преподающие русский язык и литературу, английский язык, информатику, математику, физику, физическую культуру, географию и ОБЖ.

В исследовании были использована методика «Психологический портрет учителя» (Г. В. Резапкиной) и тест «Оценка профессиональной направленности личности учителя».

Обратимся к результатам исследования.

По данным первой методики можно сделать следующие выводы:

1. У большинства учителей (7 из 10), в отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, отчужденность, которые могут быть вызваны разными причинами, их приоритетные ценности сосредоточены вне школы, один из испытуемых ориентирован на мнение коллег и обращает недостаточно внимания на внутренний мир своих учеников, в отношениях с таким учителем ученики ведут себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Лишь двое из 10 педагогов открыты для своих учеников и приоритетной ценностью для него являются их интересы и проблемы.

2. 90 % учителей обладают нестабильным психоэмоциональным состоянием, которое определяется тремя факторами в их различных сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них, только один педагог имеет благоприятное психоэмоциональное состояние, которое определяет эффективность его работы.

3. Ни один из педагогов не воспринимает себя негативно, они свободно общаются с коллегами и учениками, воспринимают окружающих людей, в том

числе и учеников, как личностей достойных уважения, четыре учителя обладают неустойчивой самооценкой, их уверенность в себе зачастую зависит от обстоятельств.

4. Все учителя применяют демократический стиль преподавания, они прислушиваются к мнению своих учеников при решении всех вопросов, возникающих в образовательном процессе. Такие педагоги открыты и естественны в общении с учениками, во многом благодаря этому их работа эффективна.

5. Большая часть сельских учителей не хотят принимать ответственность за события, происходящие в их жизни, взваливая всю вину за случившееся на обстоятельства, лишь трое учителей – это люди с высоким уровнем субъективного контроля, они не склонны подчиняться другим людям и всегда готовы нести ответственность за свои поступки.

6. Четверо испытуемых полностью удовлетворены своим трудом, они добились много в профессиональной сфере и всегда стремятся добиться большего, их отношения с коллегами и учениками конструктивны, 50 % учителей недостаточно удовлетворены своим трудом, слабо мотивированны в достижении успехов в своей профессии, 1 педагог совсем не удовлетворен своим трудом.

С помощью теста «Оценка профессиональной направленности личности учителя» можно узнать тип личности и профессиональную направленность испытуемых.

50 % испытуемых, участвующих в исследовании, являются учителями «Интеллигентами», в их психологическом портрете преобладают следующие черты – высокий уровень интеллекта, нравственность, доброта. Педагогами «Коммуникаторами» являются двое, они эмоциональны, добры, обладают высоким уровнем эмпатии. Также 2 человека оказались «Предметниками». Преобладающие черты в их характере – наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Один из 10 испытуемых - это учитель «Организатор» (человек с сильной волей, ему присущи энергичность, организованность, строгость и требовательность).

Таким образом: психологический портрет сельского учителя Колышлейской школы выглядит следующим образом – он/она сдержанный, обладающий нестабильным психоэмоциональным состоянием, но воспринимающий себя позитивно, не всегда принимающий на себя ответственность человек. Современные учителя, принявшие участие в исследовании, используют в основном демократический стиль преподавания. Не каждый из них удовлетворен своим трудом, но можно сказать определенно, что все учителя стремятся к саморазвитию, готовы изменяться сами и изменять свою профессиональную жизнь к лучшему.

### Список литературы

1. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М. : ЭКСМО, 2011. 684 с.
2. Красношлыкова О. Г. Совершенствование подготовки кадров профориентаторов как условие повышения профессиональных культур // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Вып. 3. 103 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития современного учителя. М. : Академия, 2014. 320 с.
4. Шульга Е. А. Портрет современного учителя в трудах отечественных и зарубежных исследователей // Синергия наук. 2017. № 14. С. 590–596.

**Мария Сергеевна Дырдова**

г. Пенза, mari.dyrdova.03@mail.ru

**Елена Александровна Мещерякова**

г. Пенза, dance\_lina@mail.ru

## **ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В настоящее время внимание к проблемам инклюзивного образования все больше возрастает. Под инклюзивным образованием подразумевается среда обучения, которая базируется на методологии, направленной на развитии личности, признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации различных видов деятельности [2, с. 8]. Людям с ограниченными возможностями здоровья намного сложнее осваивать учебные образовательные программы. Если не проводить корректировку учебной программы и методов обучения, то у студентов с особенностями здоровья часто имеются затруднения. Процесс обучения иностранному языку студентов с ОВЗ требует особого внимания и нуждается в разработке специальных методик и приемов. В век появления и развития новых технологий, преподавание иностранных языков получило возможность разнообразить приемы и методы обучения и дало возможность людям с ОВЗ быть включенными в процесс обучения и повысить его эффективность. На занятиях стало легче создать положительный психологический климат, что является важным аспектом при обучении студентов с ОВЗ. Как отмечает Н. Х. Мифтахова, «состояние релаксации, естественной или искусственной, ... позволяет значительно интенсифицировать усвоение учебного материала. Для изучающих иностранный язык эта проблема является чрезвычайно важной, поскольку усвоение языка в значительной степени связано с проблемой памяти. Сознание должно освободиться от черновой работы, оно должно быть занято коммуникацией» [3, с. 439].

В настоящее время существуют различные методы и приемы обучения, которые можно успешно применять в работе со студентами, имеющими особенности здоровья и развития. Для студентов с ограниченными возможностями зрительных органов не подойдут традиционные методы изучения иностранных языков, такие как чтение текстов, выполнение письменных упражнений различного уровня, описание картинки, просмотр видеофильмов с субтитрами и без, и многие другие. Студентам с такими особенностями здоровья подойдет обучение с использованием аудио материалов. Возможно использование аудиоматериалов различного характера: диалогов, аудио текстов, песен. Рассмотрим один из методов преподавания иностранных языков в инклюзивном образовании – обучение слепых и слабовидящих студентов с помощью аудио материалов, а именно с помощью песенного материала исполняемого на иностранном языке. Использование музыкальных упражнений на занятиях, например прослушивание песен на иностранном языке, может быть направлено на создание благоприятного психологического климата, что является крайне важным в работе с людьми, имеющими ограничения по зрению. Такие упражнения позволяют преподавателю включить

студентов с особенностями здоровья в активную познавательную деятельность и открыть резервные возможности личности студента, а также создает предпосылки для коллективной работы, основанной на положительных эмоциях.

Учитывая то, что существует тесная взаимосвязь между развитием музыкального и речевого слуха, аудио-упражнения могут помочь развить речевой слух у студентов, обучающихся по программе инклюзивного образования. Использование музыкальных упражнений способствует развитию слухового внимания и контроля, что очень важно, совершенствуется работа артикуляционного аппарата. Преимущества использования песен на занятиях хорошо обоснованы. Например, Даниэль Крамер из Гарвардского университета отмечает, что «в отличие от оторванных от реальности диктантов или упражнений с подстановками, песни с их структурой, подобной маленькому рассказу, содержат в себе последовательный контекст, более подходящий для понимания слов» [4, с. 30]. Подобные упражнения помогают студентам сразу включиться в работу и погрузиться в языковую среду.

Кроме того, прослушивание песен исполняемых носителями языка способствует лучшей постановке правильного произношения, тренировке восприятия и понимания текста на слух. Хорошо подобранные песни используются не только для введения, тренировки и закрепления грамматического и лексического материала, а также для построения монологических высказываний и ведения дискуссий по поводу контекста песни. Музыкальное сопровождение часто соприкасается с разнообразными игровыми упражнениями, что помогает в освоении материала. Благодаря дидактическим аудио играм тренируются разнообразные речевые навыки: фонетические, лексические, грамматические, что хорошо отражается на практике [1, с. 2].

Работа над музыкально-текстовым песенным материалом может проводиться в несколько этапов. Первый этап – постановка задачи. На этом этапе может быть дано такое задание: Look at the title of the song. What is this song about to your mind? Have you ever heard this song?

Второй этап - первое знакомство с песней (первое прослушивание для понимания общего содержания текста песни). На данном этапе можно проверить понимание общего смысла, задав вопросы по содержанию или выполнив задания по типу «True or False».

Третий этап – более тщательное изучение текста. Запись включается короткими отрывками, ставится на паузу. Студентам предлагается повторить фразы, проговаривая или пропевая. На данном этапе может быть выполнен построчный перевод песни. Особое внимание на этом этапе работы следует обратить на слова, понимание которых на слух вызвало затруднение.

Четвертый этап – отработка нового лексического материала. Возможно использование таких упражнений: назовите слово, которое вы слышите на русском языке; назовите слово, которое вы слышите на английском языке. Для выполнения данного упражнения студенты могут быть поделены на группы или команды. Соревновательный элемент повысит мотивацию и интерес к осуществляемой деятельности. Далее можно озвучивать предложения, в которых употребляются эти лексические единицы, но уже в новом контексте, не относящемся к тексту прослушанной песни, и просить студентов перевести эти предложения или передать их общий смысл.

Пятый этап – ответ на вопросы преподавателя по содержанию текста. Например: Who is the main hero of the story you've heard? What does she/he tell us about in this song? What feelings does the hero of the song express? Why is she/he upset/excited/disappointed? What words does the author of the song use to express the hero's feelings and emotions?

Шестой этап работы – преподаватель предлагает обсудить ситуацию, описываемую в песне, высказать свое мнение о ситуации, поделиться чувствами и эмоциями, которые вызвала прослушанная песня. Можно задать такие вопросы: What do you feel listening to this song? What is your attitude to the hero of the song? What is the author's attitude to the hero of the song? What words can help us to understand the author's attitude to the hero? How would you behave in such a situation?

На седьмом этапе работы над аудиоматериалом можно дать возможность студентам построить монологические и диалогические высказывания по теме песни, например: retell the story described in the song/ retell the story described in the song as if you are a hero of this story/ roleplay the dialogue between the heroes of the story described in the song.

Если одной из задач является тренировка грамматического аспекта, то можно обсудить со студентами следующие вопросы: в каком времени идет повествование в тексте песни / почему именно это время было выбрано для повествования/ как строится то или иное грамматическое явление встречающееся в песне/ почему именно этот грамматический прием был использован для передачи сюжета песни...

При работе над фонетикой хорошим упражнением будет пропевание отдельных отрывков песни, в которых присутствует необходимое для тренировки фонетическое явление.

Упражнения для работы с песенным материалом могут быть разнообразными, затрагивать разные аспекты работы с лексикой, грамматикой, фонетикой. Преподаватель может ставить на занятии различные цели из задачи, но одним из самых важных моментов является то, что с помощью таких видов работы осуществляется главная задача инклюзивного образования – социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья. Работа с музыкальным, а именно с песенным материалом помогает гармонизировать процесс обучения, сделать его более интересным, эффективным, творческим и живым.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья лучше усваивают учебный материал, легче воспринимают иностранную речь, делают меньше ошибок, а самое главное, начинают понимать, что они равноправные члены общества, наряду с абсолютно здоровыми людьми и могут успешно осваивать образовательные программы, осуществлять учебную деятельность, развиваться, повышать свой уровень образования и социализации.

### Список литературы

1. Батракова Ю. А. Инклюзивное образование на уроке английского языка // Парадигма. 2019. № 3. С. 123–127.
2. Мамедова Л. В., Кобазова Ю. В. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие. Нерюнгри : Изд-во ТИ (ф) СВФУ, 2015. С. 112.
3. Мифтахова Н. Х. Интегративный подход к освоению новых технологий обучения иностранному языку в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 3. С. 436–442.
4. Kremer D. The Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) // Bulletin. 2001. № 1. P. 29–35.

**Елизавета Сергеевна Ерошенко**

г. Пенза, eroshenkoliza4@gmail.com

**Ольга Юрьевна Сафонова**

г. Пенза, safonova\_olga77@mail.ru

## **УСТАРЕВШИЕ СЛОВА И ИХ СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»**

Язык представляет собой динамическую, постоянно изменяющуюся систему. Значения слов изменяются, некоторые слова выходят из употребления, а на смену им приходят новые, современные. В словарном составе любого языка выделяют активную и пассивную лексику. Устаревшие слова – элементы пассивной лексики языка, вышедшие из активного повседневного употребления. Функции устаревших слов в художественных произведениях разнообразны: они помогают автору воссоздать колорит отдаленных времен, описать события определенного исторического периода, а также сделать речь более красочной, насытить ее дополнительными тонами настроения, более детально характеризовать героев, описать их быт и т.д.

В данной статье рассмотрим использование устаревших слов в произведении «Грозовой перевал» Эмили Бронте и выясним их стилистические функции в тексте произведения.

Архаизмами (англ. «archaisms») называются устаревшие слова, сохранившиеся в языке, но уже не употребляющиеся в обычной разговорной речи [1]. Архаизмы в первую очередь и преимущественно используются автором для придания произведению временного колорита. В исторических романах они насыщают текст той информацией, которая помогает читателю погрузиться во время, в котором происходят события произведения. [2] Архаизмы также используются и для иных целей, а именно: для придания речи торжественности и патетичности, для более точной речевой характеристики персонажей, для создания иронии, сатиры или пародии.

И. В. Арнольд выделяет в английском языке четыре группы архаизмов:

1. Стилистические архаизмы.
2. Лексические архаизмы.
3. Грамматические архаизмы.
4. Словообразовательные архаизмы [1].

Стилистическими архаизмами можно считать устаревшие слова, которые используются автором для передачи колорита эпохи, при этом сам автор не является частью этой эпохи. Например, стилистическими нельзя считать архаизмы в произведениях Шекспира или Шеридана, так как на момент написания этих работ слова еще не считались архаизмами.

Лексические архаизмы вытесняются в языке своими синонимами, образованными от другого корня. Примером таких архаизмов могут служить такие слова как «billow» (волна), «behold» (видеть), «brow» (чело), «ire» (гнев), «slav» (убивать), часто использованные в поэзии XIX века.

Лексические архаизмы стоит отличать от грамматических архаизмов – форм слов, вышедших из употребления в связи с их заменой новыми грамматиче-

скими формами. В современном английском языке существуют такие грамматические архаизмы, как формы глагола в 3-м лице ед. ч. настоящего времени с окончанием -th: hath, doth; местоимения 2-го лица ед. ч.: thou, thee, thy, thine, thyself и т.д.

Словообразовательный архаизм представляют собой слово, заменившее собой синонимичное ему слово с тем же корнем, но отличающееся от него аффиксом, например, «beauteous»-«beautiful» [1].

От архаизмов, слов, которые были вытеснены в современном языке другими словами с тем же значением, следует отличать историзмы (англ. obsolete words) – устаревшие слова, полностью вышедшие из употребления, обозначающие понятия и предметы прошлого. В современном английском языке историзмы не имеют синонимов, поскольку являются единственным выражением соответствующего понятия, относящегося к прошлому периоду времени [1]. Главной функцией историзмов является создания колорита описываемой эпохи. Помимо этого историзмы могут нести иронический смысл, выступать как средство создания комического, юмористического или сатирического эффекта. Авторы могут прибегать к использованию историзмов при создании пародии, а также для создания эффекта обманутого ожидания [2]. В соответствии со сферой употребления историзмы можно разделить на следующие группы:

1. Слова, обозначающие старинное вооружение, снаряжение и доспехи воина («gauntlet» – «рыцарская перчатка», «visor» – «забрало», «cross-bow» «самострел» и другие);

2. Слова, обозначающие типы кораблей, на которых плавали в прошлом («frigate» – «фрегат», «galley» – «галера»);

3. Слова, обозначающие вышедшие из употребления типы повозок («chaise» – «легкая повозка с откидным верхом», «coach» – «почтовая карета», «hansom» – «двухместный экипаж»);

4. Названия старинных музыкальных инструментов («harpsichord» – «клавикорды», «lute» – «лютня», «lyre» – «лира» и т.д.) [1].

Историзмы могут обозначать не только предметы материального мира, но и явления духовного мира, общественные события, должности и институты политической власти прошлого. Примерами таких историзмов могут служить слова: leveler (участник радикально-демократической мелкобуржуазной группировки в Англии в период революции XVII века); homage (обязательство, принимаемое на себя вассалом по отношению к феодалу) и др.

Роман «Грозовой перевал» Эмили Бронте является примером художественного произведения, насыщенного устаревшими словами двух видов – историзмами и архаизмами. Проведенный нами анализ данного произведения на предмет наличия устаревших слов позволил нам собрать и обобщить статистические данные. Так, всего в произведении мы обнаружили 63 устаревших слова, 60 из которых архаизмы, что составляет 95 % от общего числа устаревших слов и 3 историзма, что соответствует 5 % от общего числа. Отметим, что факт принадлежности слова группе устаревших слов мы определяли по словарям [3–5], где обнаруживали стилистические пометы.

Все найденные нами архаизмы в романе мы разделили на 3 группы:

1. Лексические архаизмы.

2. Грамматические архаизмы.

3. Словообразовательные архаизмы.

Проведенный нами анализ архаизмов в исследуемом произведении показал, что подавляющую часть архаизмов в произведении составляют лексические архаизмы (46 архаизмов, что составляет 76 % от общего числа). Архаизмы данно-

го типа встречаются в романе словах автора и в прямой речи героев. Их использование позволяет автору ярко, детально, достоверно передать колорит эпохи. Помимо этого, лексические архаизмы в данном произведении используются автором для описания чувств и душевных состояний героев («grieve» – «печаль, тоска», «spleen» – «хандра»), их действий («gad about/around» – «шляться, бродить», «begone» – «уйти, пойти вон», «dree» – «страдать, терпеть»). Автор также использует архаизмы для описания характера и натуры героев, при этом интересно отметить, что архаизмы придают негативную характеристику героям («vagabond» – «бродяга», «chit» – «девчонка, болтушка», «swine» – «свинья» (о человеке)). В данном произведении архаизмы используются для обозначения должностей, профессий (parson» – «пастор», «orison» – «священник») и понятий из повседневной жизни людей того периода времени («victuals» – «пища»).

Другую группу архаизмов в романе представляют грамматические архаизмы (9 архаизмов, 15 % от общего числа). Данный вид архаизмов используется в основном в речи главных героев старшего поколения, например, в речи старика Джозефа – прислуги главных героев. Таким образом, грамматические архаизмы помогают читателю определить социальный статус и возраст героев. Грамматические архаизмы в данном произведении представлены в основном глаголами («spake» – от гл. «speak» – «говорить», «comed» – от гл. «come» – «приходить», «art» – от гл. «are» – «быть») и местоимениями («thee» и «thou», «thy» (формы местоимения («thee», «ye» – от гл. «you» – «ты»)).

Последняя группа архаизмов, встречающихся в романе – словообразовательные архаизмы (5 архаизмов, 9 % от общего числа). Словообразовательные архаизмы, как и лексические, помогают автору погрузить читателя в эпоху, во время которой происходят события, описываемые в произведении («afore» – «before»; «even» – «evening» и «morn» – «morning»).

Историзмов в романе всего 3 – «ostler» – «конюх», «farthing» – «фартинг, ¼ пенни» и «coat-laps» – «фалды кофтана». Согласно классификации, историзм «ostler» представляет собой группу историзмов, означающих должности и профессии; историзм «farthing» – группу историзмов, указывающих на устаревшие денежные единицы; историзм «coat-laps» – группу историзмов, которые называют предметы быта, в данном случае предмет одежды определенной эпохи.

Таким образом, проанализировав произведение «Грозовой перевал» Эмили Бронте с точки зрения наличия в нем устаревших слов, можно сделать вывод о том, автор в основном прибегает к использованию устаревших слов, 95 % которых составили архаизмы, 5 % историзмы. Устаревшие слова позволяют автору сформировать у читателя представление об исторической эпохе, во время которой происходят события произведения, описать быт, возраст героев и их положение в обществе.

### Список литературы

1. Арнольд А. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. 376 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка = English Stylistics : учебник. Стер. изд. М., 2018. 336 с.
3. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (date of access: 25.05.2022).
4. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (date of access: 25.05.2022).
5. Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com/> (date of access: 25.05.2022).

**Анастасия Николаевна Жалдыбина**

г. Пенза, nas.balandina2010@yandex.ru

## **О НАПРАВЛЕНИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В структуре идентичности личности особое место занимает национальная идентичность, которая формируется в результате соотнесения актуальной для себя социальной среды с характерными чертами конкретной национально-культурной традиции. Психолог М. Барретт отмечает, что процесс становления и развития национальной идентичности обусловлен изменениями, происходящими с возрастом в способах концептуализации ребенком социального мира и себя, а также характером социокультурных влияний [6]. Необходимые предпосылки для формирования идентичности как некоего новообразования складываются к подростковому возрасту [7, с. 64].

В структуре национальной идентичности выделяются три основных компонента:

– когнитивный компонент – отвечает за получение системы знаний о национальной общности и за осуществление на этой основе процесса самопознания;

– эмоционально-ценностный компонент – отвечает за ценностное отношение к собственной национальной принадлежности, выражается в переживании привязанности/ непривязанности к национальной идентичности, национальной территории, в ощущении себя членом национальной общности или в отсутствии такового;

– поведенческий компонент – отвечает за вовлеченность в социальную жизнь национальной общности, проявляется в умении выстраивать отношения с другими людьми, проявляя нравственную воспитанность, выражать собственное мнение относительно своей национальной общности.

На наш взгляд, хорошей почвой для формирования национальной идентичности является внеурочная деятельность, так как она создает воспитывающую среду, обеспечивает активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время. В соответствии с пунктом 18.3.1.2. Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования внеурочная деятельность обучающихся организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [5].

Считаем, что формирование национальной идентичности во внеурочной деятельности должно быть организовано по следующим направлениям: общеинтеллектуальному; духовно-нравственному; социальному. Выбор направлений обусловлен компонентным составом национальной идентичности.

*Общеинтеллектуальное направление* внеурочной деятельности отвечает за освоение школьниками способов познания окружающего мира, развитие их интеллекта, критического мышления. Леонтьев А. Н. рассматривает познавательную деятельность как совокупность «информационных процессов и мотивации, как направленную и избирательную активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации [4, с. 42]. Автор

выделяет в структуре познавательной деятельности два аспекта: информационный (отвечает за восприятие, переработку и хранение информации) и мотивационный (подразумевается активность познавательной деятельности, обусловленной интересами и ценностными ориентациями личности).

Следует отметить, что именно в подростковом возрасте отношение к знаниям становится «подлинно» познавательным. Подростки сталкиваются с процессом переосмысления ранее приобретенных житейских представлений, испытывают потребность в логической обработке и осмыслении получаемой информации. Однако перестройка познавательной сферы не всегда происходит без трудностей. Зачастую отмечается формализм в знаниях их бездумное заучивание, что ведет к развитию интеллектуальной пассивности. Следовательно, существует необходимость в содействии развития подлинно познавательного отношения подростков к действительности [1, с. 20].

Рассматривая результаты внеурочной познавательной деятельности с точки зрения формирования когнитивной основы национальной идентичности, можно говорить о приобретении знаний о собственной национальной общности (историческое прошлое, географические особенности проживания, традиции и обычаи и др.). Необходимо организовать работу подростков с воспитывающей информацией, предлагая им обсуждать ее, вырабатывать по отношению к ней свою позицию.

В рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности решаются следующие задачи формирования национальной идентичности:

- самопознание себя и формирование «Я»-образа;
- стимулирование познавательной активности и творческого мышления обучающихся;
- обогащение запаса знаний обучающихся относительно собственной национальной общности;
- освоение способов приобретения знаний о собственной национальной общности и способов систематизации этих знаний;
- формирование представления о себе как представителе национальной группы;
- осуществление рефлексии полученных знаний.

Духовно-нравственное направление ориентировано на укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности личности выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу в соответствии с принятыми моральными нормами и нравственными идеалами. М. А. Дьячкова рассматривает духовно-нравственное воспитание как организованную деятельность воспитателей, направленную на формирование у воспитанников духовно-нравственных качеств [3, с. 6].

Организация работы с подростками в рамках духовно-нравственного направления необходима для того, чтобы избежать формирования у них «автономной морали», не всегда совпадающей с требованиями общества (что характерно для подросткового возраста). Оказавшиеся в центре внимания подростков нравственные качества и общественные нормы поведения приводят к формированию у них идеала – «некоторого обобщенного представления об облике «настоящего человека» [1, с. 28].

Духовно-нравственное направление возможно реализовать в таких видах деятельности, как краеведческая и ценностно-ориентационная. Краеведческая деятельность способствует воспитанию чувства малой Родины, воспитывает бережное отношение к природным богатствам, уважение к труду и традициям народа. Изучение краеведения способствует глубокому осознанию исторических событий. Знакомство со знаменитыми земляками позволяет создавать правильный нрав-

ственный ориентир для подрастающего поколения, воспитывает гордость за свою Родину.

В рамках данного направления решаются следующие задачи, связанные с формированием национальной идентичности школьников:

- создание условий для усвоения личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;
- создание условий для формирования положительного отношения к своей принадлежности к национальной общности;
- формирование ценностных ориентаций общечеловеческого содержания;
- развитие толерантности к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир;
- формирование готовности к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий.

*Социальное направление* отвечает за формирование у школьников навыков социального взаимодействия путем моделирования различных ситуаций межличностного общения. Н. Л. Виноградова характеризует «социальное взаимодействие» как «...сопряжение действий субъектов ...». В основе социального взаимодействия лежит коммуникативная деятельность, оно характеризуется диалогичностью и реализуется в совместном действии [2, с. 15].

В процессе формирования национальной идентичности в рамках социального направления решаются следующие задачи:

- организация деятельности обучающихся, направленной на сохранение исторической памяти и культурных традиций национальной общности;
- развитие способности к выражению собственного мнения относительно собственной национальной общности, ее презентации.

Таким образом, к основным направлениям формирования национальной идентичности подростков во внеурочной деятельности относятся общеинтеллектуальное, духовно-нравственное и социальное.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
2. Виноградова Н. Л. Социальное взаимодействие как объект философского анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 1999. 156 с.
3. Дьячкова М. А. Духовно-нравственное воспитание как педагогическое явление // Педагогическое образование в России. 2008. № 2. С. 12–18.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Наука, 1982. 304 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 20.10.2022).
6. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / отв. ред.: М. Барретт, Т. Рязанова, М. Валовикова. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2001. 196 с.
7. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб. : Летний сад, 2000. 415 с.

**Екатерина Геннадьевна Журавлева**

г. Пенза, guravleva\_eg@mail.ru

**Валерия Александровна Бородин**

г. Пенза, valerabor19@gmail.com

**Алексей Алексеевич Салмин**

г. Пенза, alesik014@vk.com

## **ВОЗМОЖНОСТИ GOOGLE ФОРМ КАК СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Контроль знаний обучающихся – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. При условии, что система контроля знаний организована педагогом грамотно, достигаются высокие качественные показатели процесса обучения [5].

Недавний опыт перехода российских школ на дистанционный формат обучения показал, что при взаимодействии преподавателей с обучающимися на расстоянии процесс проверки работ усложняется некоторыми обстоятельствами:

1) проверка письменных работ, отправленных в виде фотографий или видео, создает дополнительную нагрузку на глаза проверяющего, что неизбежно приводит к снижению работоспособности;

2) у многих учителей нет возможности исправлять ошибки на экране электронного устройства и оставлять комментарии к работе – в результате с обучающимися теряется обратная связь [4].

Выходом из сложившейся ситуации можно считать включение в работу педагога современных онлайн-сервисов, служащих для проведения опросов, сбора и хранения полученных данных – это позволит оптимизировать процесс проверки и оценивания учебных достижений обучающихся. Тогда высвободится время и для творческой составляющей профессии, развития творческого потенциала педагога [2].

Необходимо, чтобы такой онлайн-сервис был прост в использовании (имел удобный и понятный интерфейс), доступен и мобилен (адаптирован под мобильные устройства) и не требовал платы за использование.

Вышеизложенным требованиям в полной мере удовлетворяет популярный онлайн-сервис «Google Формы», позволяющий учителю организовать свое пространство в сети и обеспечить коммуникацию с учащимися и коллегами.

С помощью форм можно проводить опросы, викторины, создавать анкеты, тесты и оригинальные задания (например, добавляя звук или видео), которыми можно поделиться с обучающимися и коллегами. Известно, что обмен опытом – условие повышения качества образовательной деятельности педагога [1].

**Интерфейс.** Google Формы имеют интуитивно понятный интерфейс с небольшим, на первый взгляд, функционалом. На рис. 1 представлена стартовая страница, на которую попадает создатель теста.

**Функционал.** Создание теста в Google Формах можно условно разделить на три части:

- создание оформления теста;
- работа с вопросами и ответами;
- работа с настройками теста.

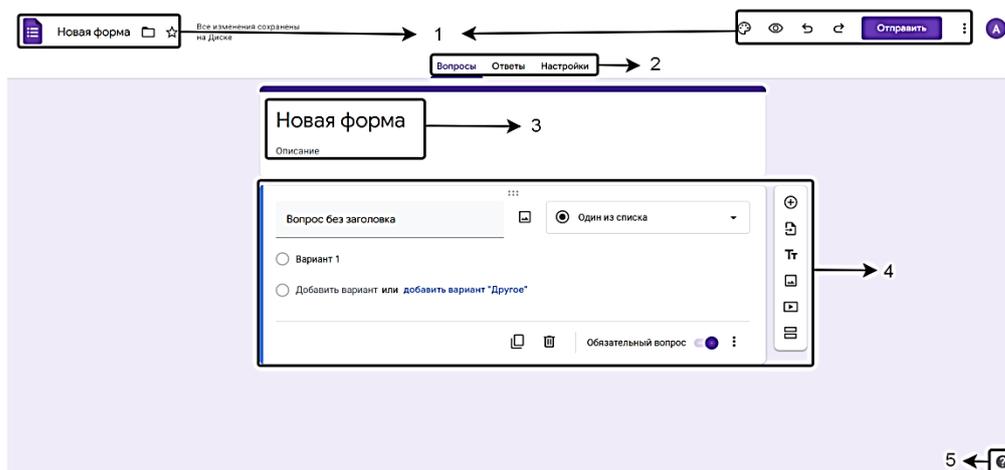


Рис. 1. Стартовая страница:  
 1 – набор действий с Google Формой, 2 – переключение между страницами работы с тестом, 3 – название теста и его описание, 4 – панель работы с вопросами, 5 – справка, отзыв

На оформлении акцентировать особого внимания не будем, скажем лишь, что платформа позволяет менять цвет страницы, добавлять шапку теста и прикреплять текстовое описание.

Итак, работа с вопросами – самая важная часть теста. Каждый вопрос может быть представлен текстом, картинкой или видеофайлом.

Важным аспектом в работе с Google Формами выступает разнообразие форм обратной связи. В каждом вопросе можно настроить как простой выбор из предложенных вариантов, так и запросить в качестве ответа текст или картинку. Для каждого вопроса можно обозначить количество баллов и правильный ответ. Вопросы можно делить на разделы, причем к следующему можно перейти, если закончена работа с предыдущим.

Платформа предоставляет большой набор настроек при работе с тестом, которые не только делают его удобным для прохождения, но и значительно упрощают обработку результатов.

Публикацию оценок можно выбрать как сразу после отправки (ученик увидит результаты, как только закончит выполнение теста), так и после ручной проверки (результаты будут отправлены на электронную почту после проверки учителем).

Необходимо настроить, будут ли респонденты видеть: на какие вопросы даны неверные ответы, ответы после выставления оценок, баллы, полученные за каждый вопрос, общее количество баллов. На рис. 2 представлено управление сбором и защитой ответов.

Google Формы могут собирать адреса электронной почты респондентов, отправлять респондентам электронное письмо с их ответами. Также можно разрешить вносить изменения в ответы после отправки задания.

Если выбрана настройка «Отправлять форму не более одного раза», то проходить тест могут только пользователи, имеющие Google аккаунт.

Для каждого участника вопросы могут быть перемешаны, что исключает возможность подготовки ключа к тесту. После ответа на вопрос появляется подтверждение, что он сохранен. Каждому респонденту можно предоставить возможности: посмотреть средние результаты прохождения теста, предложить ссылку для повторного прохождения. Автосохранение для всех респондентов можно отключить, нажав на соответствующую кнопку.

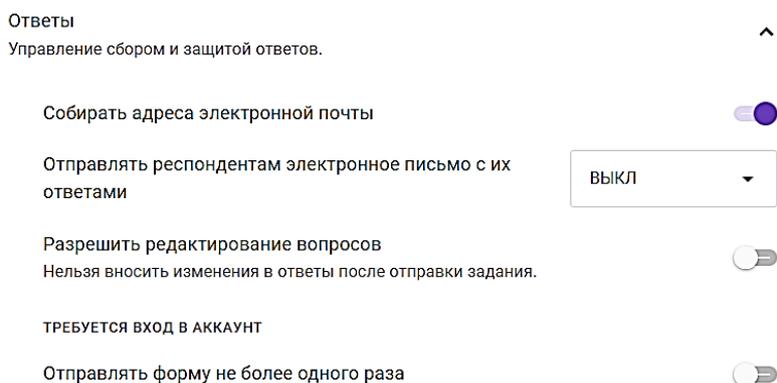


Рис. 2. Управление сбором и защитой ответов

Тестирование – один из наиболее рациональных способов выявления пробелов в знаниях обучающихся, позволяющий проводить своевременную коррекцию в обучении, использовать методы математической статистики для оценки степени усвоения учащимися знаний и умений и, таким образом, управлять качеством обучения [3].

Пример теста по геометрии, созданного при помощи сервиса «Google Формы» по ссылке: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd2Gte8zKTwxQp1QfpWceIPBMTxdrx\\_l3IODW0wAECLPKJ\\_WA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd2Gte8zKTwxQp1QfpWceIPBMTxdrx_l3IODW0wAECLPKJ_WA/viewform). Данный тест ориентирован на обучающихся 7 класса и предназначен для проверки знаний по теме «Параллельные прямые». Он позволит наглядно убедиться в богатом функционале сервиса.

Подводя итоги, можно заключить, что бесплатный онлайн-сервис «Google Формы» предоставляет учителю широкий круг возможностей в условиях дистанционного обучения, но главное – значительно упрощает процессы контроля, диагностики и оценки.

Материалы и задания, которыми может поделиться учитель, облегчат учащимся процесс усвоения содержания учебного материала, а использование дополнительных сервисов для создания учебных продуктов поспособствуют развитию информационной грамотности ребят и совершенствованию их навыков работы с мультимедиа-продуктами.

Рациональное и обоснованное использование онлайн-сервисов облегчит процесс коммуникации между учителем и учащимися, а совместная работа поможет в решении образовательных задач и достижении поставленных целей.

### Список литературы

1. Журавлева Е. Г. О роли самостоятельных работ в математической подготовке школьников // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VI Всерос. (национальной) науч.-практ. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 101–105.
2. Зайченко О. М., Аверкин В. Н., Афанасьев К. В. Дистанционное обучение детей. Опыт. Перспективы. Рекомендации. Великий Новгород : Новгородский институт развития образования, 2013. 246 с.
3. Карманова Е. В. Дистанционное образование в условиях компетентностного подхода : монография. М. : ФЛИНТА, 2017. 159 с.

4. Лузанова Н. Н. Создание условий самореализации школьников в дистанционном обучении // Непрерывное образование. 2017. № 2. С. 76–79.

5. Турецкая Е. Л., Шакирова М. Г. Использование возможности дистанционного обучения в условиях ФГОС // Технологическое и художественное образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 28 апреля 2017 г.). Уфа, 2017. С. 142–151. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29727906> (дата обращения: 22.04.2022).

УДК 372.851

**Ольга Александровна Журавлева**

г. Пенза, ludmila7373@inbox.ru

**Марина Валерьевна Сорокина**

г. Пенза, sorokina\_m@list.ru

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНВЕРСИИ В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ

Изучение геометрических преобразований в курсе средней школы является обязательным элементом программы по геометрии в 9 классе. Тема является для обучающихся достаточно сложной, и время ее изучения в конце учебного года часто не позволяет полностью продемонстрировать возможности применения этой теории к решению задач. Однако, в олимпиадных заданиях геометрические преобразования являются мощнейшим инструментом, овладение которым дает возможность решать трудные задачи. В рамках работы с математически одаренными школьниками на кружковых занятиях или факультативе необходимо уделять определенное время рассмотрению различных видов преобразований плоскости. Если с учащимися 9 класса полезно будет рассматривать применение движений и преобразований подобия, то в старшей школе возможно знакомство учащихся с нелинейными преобразованиями, в частности, с преобразованием инверсии. Данный вид преобразования применяется в задачах разного типа, например, в задачах на построение, при доказательстве принадлежности нескольких точек окружности или прямой, при доказательстве касания прямой и окружности или нескольких окружностей. В работе нами предпринята попытка разработки занятия кружка, направленного на самостоятельное «открытие» школьниками доказательства одной из сложных теорем элементарной планиметрии – теоремы Фейербаха.

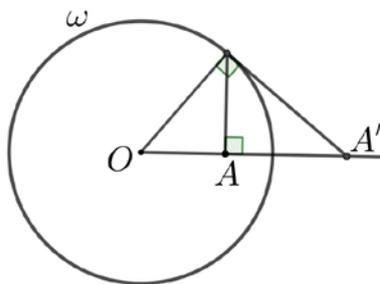


Рис. 1

$OA \cdot OA' = R^2$  [1, с. 3]. Число  $R^2$  называется степенью инверсии.

После определения мы знакомим со свойствами инверсии, которые принципиально отличаются от свойств движений и подобий, а именно, не сохраняется

свойство линейности объекта. Поэтому целесообразно использование иллюстраций с применением компьютерных средств, например, программы GeoGebra, где преобразование инверсии является встроенной функцией. Таким образом, можно продемонстрировать все ключевые свойства:

1) прямая, не проходящая через центр инверсии, переходит в окружность, проходящую через центр инверсии;

2) окружность, не проходящая через центр инверсии, переходит в окружность, не проходящую через центр инверсии;

3) окружность, проходящая через центр инверсии, переходит в прямую, перпендикулярную линии центров окружности инверсии и данной окружности; сохраняется касание окружностей и прямых, сохраняется величина угла между двумя окружностями или окружностью и прямой.

Теоремой Фейербаха называют утверждение о том, что окружность, проходящая через середины сторон треугольника (окружность девяти точек), касается его вписанной и трех внеписанных окружностей (см., например [2, с. 504]). В цикле занятий, посвященных инверсии, можно предложить цепочку задач, решение которых основано на использовании свойств инверсии, и приводит к конструированию одного из вариантов доказательства теоремы.

Решение данной задачи пока не использует инверсию, но содержит одну принципиальную идею: симметрия прямых, содержащих стороны треугольника, относительно биссектрисы угла треугольника, на которой лежат центр вписанной и внеписанной окружностей. Однако, с помощью подобной конструкции в дальнейшем мы будем иллюстрировать свойство сохранения касания объектов при инверсии. Таким образом, мы получим прямую  $A'C'$ , где  $A'$  и  $C'$  – образы вершин треугольника при симметрии относительно биссектрисы угла  $A$ , на которой лежат центры вписанной и внеписанной окружностей.

**Задача 1.** Дан произвольный треугольник  $ABC$ , вписанная в него окружность с центром  $I$  касается стороны  $BC$  в точке  $P$ . Внеписанная окружность с центром  $I_a$  касается стороны  $BC$  в точке  $Q$ . Постройте вторую общую внутреннюю касательную к этим двум окружностям.

**Задача 2.** Выразите расстояние от середины стороны произвольного треугольника до точек касания с этой стороной вписанной и внеписанной окружностей.

Если принять  $AB=c$ ,  $BC=a$ ,  $AC=b$ , то, учащимся несложно убедиться, что, расстояния, о которых речь идет в задаче, равны  $r = \frac{|a-c|}{2}$ . Этот факт позволит нам подвести ребят к идее рассмотрения вспомогательной окружности, центр которой находится в середине стороны треугольника, а радиус равен  $r$  (серединная окружность).

Далее можно организовать небольшую практическую работу, где с помощью динамической среды Geogebra предлагаем найти образы нескольких точек окружности, вписанной в треугольник, при инверсии относительно серединной

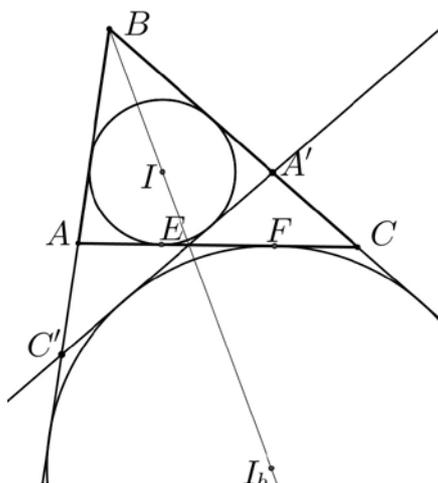


Рис. 2

окружности. Основываясь на свойствах, мы знаем, что эта окружность, не проходящая через центр инверсии, должна перейти в окружность, также не проходящую через центр инверсии, причем точка  $E$  останется неподвижной. На основании наблюдений делаем предположение, что

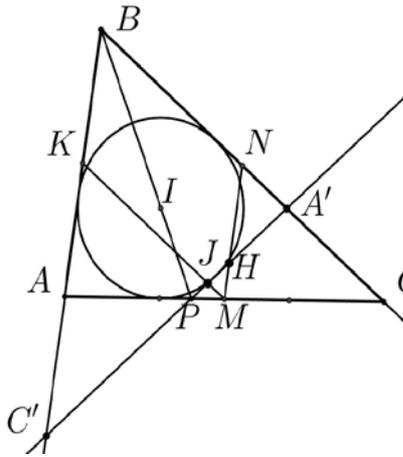


Рис. 3

вписанная окружность является инвариантной, и предлагаем следующую задачу.

**Задача 3.** Докажите, что при инверсии с центром в точке  $M$  и степенью  $r^2$ , окружность, вписанная в треугольник  $ABC$  и внеписанная окружность, касающаяся стороны  $AC$ , переходят в себя.

Для каждой точки указанных окружностей решение данной задачи опирается на свойства секущей и касательной, проведенных из одной точки  $M$ .

Исходя из свойства инверсии, мы знаем, что сохраняется касание окружностей и прямых. Поэтому, если необходимо доказать, что касаются вписанная окружность и окружность,

проходящая через середины сторон треугольника, то необходимо выяснить в какую прямую преобразуется окружность девяти точек при рассматриваемой инверсии. Предлагаем следующее задание.

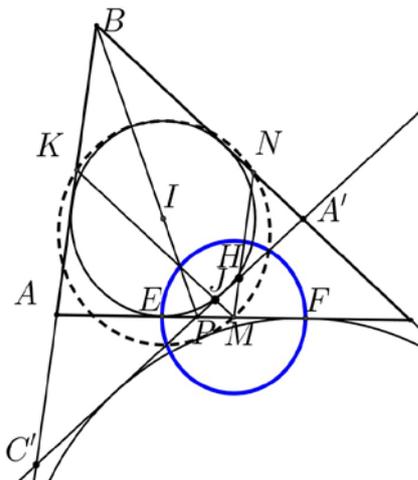


Рис. 4

**Задача 4.** Найдите образ окружности, проходящей через середины сторон  $M, N, K$  треугольника  $ABC$ , при инверсии с центром в точке  $M$  и степенью  $r^2$ .

Мы понимаем, что искомым объектом – это прямая, т.к. окружность, проходящая через середины сторон треугольника, проходит через центр инверсии. С другой стороны, прямая должна быть касательной к вписанной окружности и внеписанной окружностям. Делаем предположение, что это прямая  $A'C'$ . Также возможно использование практической работы, аналогично предыдущей задаче. Остается показать, что для двух точек прямой и двух точек окружности выполнено условие, задающую инверсию. Поэтому напрашивается

дополнительное построение: найти точки пересечения прямых  $MN$  и  $MK$  с прямой  $A'C'$ . Пусть  $H = MN \cap A'C'$  и  $J = MK \cap A'C'$ . Необходимо показать, что

$MH \cdot MN = r^2 = \frac{(a-c)^2}{4}$ . Доказать данное утверждение можно непосредственными

вычислениями (не меняя общности рассуждений, будем считать, что  $a > c$ ). Так как

$MN$  – средняя линия треугольника  $ABC$ , то  $MN = \frac{c}{2}$ . Кроме того,  $\triangle APC' \sim \triangle MPH$

( $P$  – основание биссектрисы угла  $B$ ). Тогда  $MH : AC' = PM : AP$ . Используя свойство

биссектрисы угла треугольника, имеем  $PM = \frac{b(a-c)}{2(a+c)}$ ,  $AP = \frac{bc}{a+c}$ . Тогда

$$MH = \frac{PM \cdot AC'}{AP} = \frac{b(a-c)^2}{2(a+c)} \cdot \frac{bc}{a+c} = \frac{(a-c)^2}{2c} \text{ и } MH \cdot MN = \frac{(a-c)^2}{2c} \cdot \frac{c}{2} = \frac{(a-c)^2}{4} = r^2. \text{ Аналогично}$$

для точки  $J$ . Значит, образом окружности девяти точек служит прямая  $A'C'$ , которая касается и окружности, вписанной в треугольник и невписанной окружности.

Если мы последовательно предлагаем учащимся вышеприведенные задания, то остается только сделать вывод: при инверсии относительно серединной окружности вписанная и невписанная окружности инвариантны, а окружность девяти точек переходит в общую внутреннюю касательную к ним. Следовательно, прообразы этих объектов, также попарно касаются. Теорема Фейербаха доказана. Попытка реализации доказательства без вспомогательных задач, представляет большую трудность для учащихся. Она связана со сложностью самой конструкции, сложностью чертежа, неочевидностью использования инверсии в условии.

В заключение отметим, что знакомство школьников с инверсией в рамках работы кружка необходимо для использования в решении сложных олимпиадных заданий, а также в научно-исследовательской и проектной деятельности [3].

### Список литературы

1. Жижилкин И. Д. Инверсия. М. : Изд-во МЦНМО, 2019. 72 с.
2. Прасолов В. В. Задачи по планиметрии. М. : Изд-во МЦНМО, 2000. 584 с.
3. Любимова А. Б., Курносова Н. Г., Монахова О. А. Продолжение истории инверсора // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники : сб. науч. ст. Междунар. конф. (г. Барнаул, 13–16 ноября 2018 г.) / отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 2018. С. 148–152.

УДК 372.853

**Елена Александровна Журунова**

г. Пенза, elena270989@yandex.ru

**Нелли Владимировна Паскевич**

г. Пенза, nellypaskevich1@rambler.ru

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время основными показателями качества образования, характеризующими эффективность государственной политики в этой области и определяющими необходимость соответствующих изменений, являются образовательные результаты. Например, по учебному предмету «Физика» обучающийся должен уметь «объяснять физические процессы и свойства тел, в том числе и в контексте ситуаций практико-ориентированного характера, в частности, выявлять причинно-следственные связи и строить объяснение с опорой на изученные свойства физических явлений, физические законы, закономерности и модели»

[1, с. 101]. Понять, насколько обучающийся может использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях, учителю помогает уровень сформированности функциональной грамотности, определяемый с помощью практико-ориентированных заданий.

В учебно-методической литературе под функциональной грамотностью понимается «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноценного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [2, с. 20].

В данной статье нами представлены разработанные и использованные на уроках физики в МБОУ Классическая гимназия № 1 имени В. Г. Белинского г. Пензы задания практико-ориентированного и межпредметного характера на формирование и оценивание функциональной грамотности обучающихся. Приведем их примеры с соответствующими комментариями для учителя.

*Задание 1. «Банный день» (физика, математика, биология).*

Многие жители нашей области в домовладении имеют баню. С давних времен срубы бань ставили из цельных бревен. При выборе породы дерева учитывались легкость обработки, эксплуатационные свойства, доступность конкретного вида древесины в месте строительства. Например, в Поволжье бани традиционно строят из липы или осины. Транспортная доступность, с одной стороны, позволяет привезти нужную породу в регион, а с другой – сделала выбор древесины сложнее, так как увеличилось количество предложений, и у каждой породы свой «набор» полезных свойств.

*Вопрос 1.* Выберите из предложенного перечня необходимые свойства древесины, из которой можно построить баню: механическая прочность, высокая теплопроводность, высокая плотность древесины, стойкость к воздействию влаги, смолистость, красивая фактура, низкая теплопроводность, огнестойкость, низкая плотность древесины, сучковатость бревен.

*Ответ:* Механическая прочность, низкая теплопроводность, стойкость к воздействию влаги, красивая фактура, огнестойкость.

*Вопрос 2.* Расположите выбранные Вами свойства в порядке значимости (начиная с самого значимого).

*Ответ:* Стойкость к воздействию влаги, низкая теплопроводность, механическая прочность, огнестойкость, красивая фактура. (Возможен любой другой вариант этих свойств, в котором красивая фактура и огнестойкость в конце списка. Потеря одного параметра или указание иного влечет за собой -1 балл).

*Вопрос 3.* Приведите одно «значимое» достоинство и один «значимый» недостаток дубовой бани.

*Ответ:* достоинство – влагостойкость; недостаток – увесистость сруба.

*Для топки бани необходимо заготавливать дрова. Основными технологическими характеристиками топлива являются теплота сгорания (изучается в курсе физики 8 класса) и жаропроизводительность (не изучается в школьном курсе физики).*

*Теплота сгорания – количество выделившейся теплоты при полном сгорании массовой (для твердых и жидких веществ) или объемной (для газообразных) единицы вещества. Измеряется в джоулях или калориях. Теплота сгорания, отнесенная к единице массы или объема топлива, называется удельной теплотой сгорания. В системе СИ: Дж/кг. Также довольно часто используются внесистемные единицы измерения: кДж/кг, МДж/кг, ккал/кг, кВтч/кг.*

*Вопрос 4.* Объясните влияние влажности дров на количество теплоты, выделяющейся при их полном сгорании.

*Ответ:* Наличие влаги в древесине (естественных соков в свежесрубленных и дождевой влаги при хранении на открытом пространстве) затрудняет процесс горения. Теплота тратится на нагрев влаги и дальнейшее ее испарение.

*Изучите данные таблицы «Жаропроизводительная способность дров»* (в качестве справочного материала обучающимся раздается таблица с названиями породы деревьев, жаропроизводительностью в % и температурой в °С).

*Вопрос 5.* На основе таблицы можно утверждать, что жаропроизводительностью называется... (предлагается несколько формулировок данного определения)

*Вопрос 6.* На основе анализа таблиц выберите самое подходящее топливо для бани (обучающийся должен проанализировать таблицу с данными по жаропроизводительности и таблицу с данными по теплоте сгорания дров).

*Ответ:* ясень

*Изучите карту растительности Пензенской области* (выдается обучающимся в качестве раздаточного материала).

*Вопрос 7.* Какое оптимальное топливо для бани Вы выберите на основе данных карты и почему?

*Ответ:* Береза. Ясневых лесов в области нет, дубовые есть, но дуб чаще используют для строительства. Следовательно, по параметрам теплоты сгорания и жаропроизводительности подходит береза.

*Вопрос 8.* Оцените, насколько интересна Вам информация, которую Вы узнали, выполняя данные задания?

Приведем еще один пример практико-ориентированного задания.

*Задание 2. «Прогулка по лугам» (физика, математика, биология)*

Как здорово прогуляться по зеленому лугу! А если в траве вы увидите желтенькие шляпки маленьких грибов, не спешите отказываться от них, принимая за поганки, – это луговые опята. Растут они на почве с конца мая до конца октября, встречаясь преимущественно на открытых травянистых пространствах – на лугах, пастбищах, выгонах, в огородах, садах, по краям полей, на обочинах дорог, на опушках или на лесных полянах, в оврагах и канавах. Плодоносят обильно, часто образуя ряды, дуги и «ведьмины круги».

Еще 15–20 лет назад жители села Большая Кавендра (Наровчатский район, Пензенская область) могли похвастаться обильными дарами «тихой охоты» на луговые опята, однако сейчас с лугов опята исчезли. Стоит отметить и еще один факт. Поголовье сельского стада коров 15–20 лет было достаточно большим. Стадо насчитывало до 300 голов крупного рогатого скота. Сейчас оно сократилось почти в 10 раз из-за смещения интересов в занятости населения.

*Вопрос 1.* Как могут быть связаны между собой описанные события?

*Ответ:* Коровы выедают (а также вытаптывают) высокую траву, открывая доступ для света, а также влаги от небольших осадков. Помет стада служит удобрением для грибов. С сокращением поголовья стада сокращаются вышеуказанные факторы. Как следствие, опята перестают обильно расти, а потом и вовсе погибает грибница. Позвольте дать Вам совет перед прогулкой по лугу – обувайте высокую плотную обувь! За последние 15–20 лет увеличилось количество змей.

*Вопрос 2.* Как Вы считаете, с чем это может быть связано?

*Ответ:* Крупный рогатый скот опасен для змей тем, что своими копытами может их убить. Следовательно, с сокращением поголовья стада в селе на лугах стало больше змей. Местные жители иногда выкашивают часть луга для корма и подстила животным. В этом случае скошенную траву необходимо высушить.

*Вопрос 3.* Почему скошенная трава сохнет быстрее в ветреную погоду?

*Ответ:* На процесс испарения, которые мы будем наблюдать при высыхании скошенной травы, влияют температура окружающей среды, наличие ясной погоды и ветра. В травах много воды. Потоки ветра уносят частицы воды, которые испарились, не давая возможности им вернуться обратно. Также необходимо периодически переворачивать траву вилами, так как испарение с нижнего слоя травы затруднено.

Итак, выполнение таких практико-ориентированных заданий на формирование и оценивание функциональной грамотности направляет обучающихся на актуальность и потенциальную возможность использования приобретаемых знаний и умений, способствуя, таким образом, формированию у них готовности к их применению в дальнейшей практической деятельности. Несомненно, что с методической точки зрения разработка таких заданий – это сложная работа для учителя-предметника.

### Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 30.10.2022).

2. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие. СПб. : КАРО, 2019. 160 с.

УДК 376.4

***Александр Михайлович Зимняков***

г. Пенза, zimn57@mail.ru

***Анна Игоревна Миронова***

г. Пенза, bachenkova189t@mail.ru

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВЕБ-САЙТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

В соответствии с новыми ФГОС применение интернет-ресурсов и повышение ИКТ-компетенций как учителя, так и учащихся становится неотъемлемой частью современного образования. Использование современных информационно-коммуникационных технологий открывает новые перспективы и возможности для обучения учащихся химии, позволяет увидеть то, что на обычном уроке не представляется возможным. Все новинки технологического процесса с особым восторгом воспринимают именно дети. Если раньше учащиеся при подготовке к занятиям, подготовке к единому государственному экзамену использовали только литературные источники, то сейчас они все больше интересуются различными сервисами Интернета [2].

Отличительные черты развития современной школы – это цифровизация образования. Появление доступных информационных технологий повлекло за со-

бой необходимость использования компьютерной техники и мультимедиа устройств при проведении занятий практически по всем учебным дисциплинам, в том числе и химии. Способствуя развитию способностей учащихся, информационные технологии, в то же время, отвечают их интересам и запросам. В результате возникло довольно большое количество учебных онлайн программ, которые активно используют преподаватели и ученики. Часто преподаватели привлекают Интернет-технологии как чрезвычайно доступный, удобный и содержательный вариант проведения занятия. Роль технологий в образовании облегчает преподавателям проведение учебных занятий, а обучающимся – способствует более легкому восприятию предмета в более интересной форме. Технологии в образовании могут повысить качество процесса обучения [1].

Химия относится к одним из сложных и абстрактных предметов, так что многим учащимся становится менее интересно учиться. В таком состоянии ученикам будет трудно усваивать преподаваемый материал. Одним из факторов неудач является отсутствие вариаций модели обучения, выполняемой учителем, так что урок химии перестает вызывать интерес у обучающихся. Использование однообразных моделей обучения может привести к тому, что у учащихся снизится интерес к обучению. Именно поэтому возникает необходимость во внедрении инновационных технологий в преподавании химии [4].

Одной из моделей обучения, подходящих для текущих условий учащихся, является метод визуализации, аудиальный и кинестетический. Этот способ обучения заключается в просмотре чего-то вроде видео, прослушивании чего-то вроде аудио и обучении с помощью физической активности и непосредственного взаимодействия. Этот способ обучения использует технологию в качестве инструмента, который помогает в процессе подачи материалов, представляя более понятный и привлекательный материал, повышая взаимодействие, эффективность времени и энергии, способствуя позитивному отношению к процессу обучения. Такая технология делает урок более интересным, потому что представляется возможным описывать абстрактные вещи, которые становятся более реальными в надежде оказать положительное влияние на результаты обучения школьников. Учебные носители, которые раньше были только книгой или другим печатным материалом, теперь имеют возможность создания с помощью веб-системы, так что они способны отображать не только текст и изображения, но также могут отображать мультимедийные материалы, такие как видео, чтобы учащимся было интереснее учиться [5].

Электронное обучение, такое как использование веб-сайтов, все чаще используется в современном образовании. Веб-сайт разработанный качественным образом, чтобы обучение могло продолжаться активно без непосредственного присутствия учителя или с ограниченным объяснением преподавателем предметов и используется в качестве онлайн-среды для совместного обучения с другими пользователями онлайн. Веб-сайты как среда обучения напрямую влияют на внутреннюю мотивацию. Использование веб-сайта в процессе обучения позволяет сделать образование более эффективным с помощью интегрированной структуры, которая как раз и представляет собой разработку веб-сайта для обучения [3].

Веб-сайт – это интерактивное средство обучения, к которому могут получить доступ и которым могут пользоваться как учащиеся, так и преподаватели в автономном режиме, используя сеть интернет. Этапы этой модели включают анализ, проектирование, разработку, внедрение и оценку.

Веб-сайт заслуживает использования в качестве как одного из средств обучения. Интегрированная оценка изучения химии на основе веб-сайта является действительной и может быть использована в качестве одного из учебных ресур-

сов. Выбор цифровых образовательных платформ должен быть адаптирован к развитию систем обучения в школе, чтобы это могло соответствовать важности развития системы обучения, где средства массовой информации являются одним из обучающих компонентов системы обучения [1].

Применение в обучении веб-сайта на сегодняшний момент уже не является новшеством. Использование такого средства обучения имеет большой образовательный потенциал, поскольку позволяет осуществлять предоставления знаний учащимся при переходе на дистанционное обучение; освоение и применение новых средств обучения; использовать материал, на изучение которого в школьной программе уделено мало времени; использовать материал, подготовленный учащимися; осуществлять самопроверку учащихся; обсуждать интересующие вопросы и проблемы [4].

Результаты разработки средств обучения могут быть использованы в качестве одного из эффективных учебных ресурсов для измерения интересов учащихся в обучении. Ускорение расширения знаний в настоящее время поддерживается применением медиа и цифровых технологий. Использование обучающих устройств, таких как средства массовой информации на основе веб-сайтов, также входит в стиль обучения XXI века. Компьютеризированные проблемы и оцифровка уже являются поведением детей в XXI веке, например, дети предпочитают играть в игры, предпочитают читать электронные книги, YouTube и т.д. Видя ситуацию, преподаватели должны воспользоваться той же возможностью, разработав средства обучения, связанные с цифровизацией, чтобы повысить интерес учащихся к изучению химии. Принцип обучения с использованием возможностей веб-сайта предназначен для того, чтобы учащиеся могли знать связь между изучаемым химическим материалом и информацией или фактами вокруг. В этом виде учебной деятельности веб-сайт используется в качестве интерактивного учебного ресурса, инновационного, веселого, мотивирующего учащихся проявлять хороший интерес к обучению [2].

Таким образом, применение возможностей интернет ресурсов (в частности, веб-сайта) на занятия химии будет повышать информационную компетентность, развивать творческую мыслительную деятельность, активизировать способности, повышать эффективность обучения учащихся.

### Список литературы

1. Горвая Т. Ю. Современные системы компьютерного тестирования: аналитический обзор // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1. С. 79–81.
2. Конев М. Н. Информационные технологии как средство повышения мотивации обучения // Химия в школе. 2008. № 5. С. 12–14.
3. Нечитайлова Е. В. Информационные технологии на уроках химии // Химия в школе. 2005. № 3. С. 13.
4. Осин А. В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. М. : Социальный проект, 2007. 32 с.
5. Ястребцева Е. Н., Быховский Я. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft) : программа Intel. М. : Русская редакция, 2005. 368 с.

**Александр Михайлович Зимняков**

г. Пенза, zimn57@mail.ru

**Кристина Юрьевна Сергеева**

г. Пенза, sv2434@yandex.ru

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ**

Решение расчетных задач по химии занимает важное место в учебном процессе, они помогают установить причинно-следственные связи, глубже разобраться в теме, а так же раскрывают важнейшую связь «химия и жизнь». Требования ФГОС предъявляют следующие критерии образования: учащийся должен уметь анализировать большие объемы информации, он способен проводить аналогии, устанавливать логические связи, делать выводы по работе [3].

Исходя из проведенного опроса стало ясно, что именно задачи вызывают у детей наибольшую трудность в усвоении школьной программы. Решение расчетных задач требует логического мышления, четкого представления о том или ином химическом процессе. Чтобы научиться решать такие задачи, необходим систематический подход.

Анализируя рабочие программы по химии, можно увидеть, что происходит уменьшение учебного времени, при этом все большее внимание уделяется теоретическому аспекту изучения химии. Проведя анализ УМК по химии, можно увидеть, что необходимый уровень усвоения расчетных задач очень низкий и не соответствует задачам представленным в ЕГЭ по химии. Отсутствует систематичность, задачи появляются эпизодически и не всегда соответствуют изучаемой теме. В учебниках отсутствуют примеры и алгоритмы решений расчетных задач.

В рамках ЕГЭ по химии включены задачи как базового, так и повышенного уровня сложности. Выпускники с задачами базового уровня сложности справляются не плохо, согласно аналитическим данным ФИПИ о результатах ЕГЭ по химии 2021 года, с заданиями 27, 28, 29 справляется 53–63 % сдающих, самое большое затруднение здесь вызывает тема «Массовая доля вещества в растворе»[2].

Анализ результатов решения расчетных задач высокого уровня сложности показывает, что с ними справляются не многие выпускники, максимально возможный балл в задании 34 набирают 3,4 %, а в задании 35–17,9 % сдающих[2]. Становится очевидным, что для решения задач высокого уровня сложности необходимо сочетание высокой химической подготовки и математической грамотности.

При выполнении 34 задания необходимо уметь выявлять математическую зависимость между заданными физическими параметрами и составить математическое уравнение для поиска неизвестного параметра.

В 35 задании, математические расчеты не такие сложные, но задание требует установление строения органического вещества по описанию, некоторых его химических свойств.

Аналитические данные позволяют убедиться в следующих проблемах:

- Неумение детей применять знания о ходе химической реакции и связывать их с задачей;

- Отсутствие систематизации и связи химических формул;
- Преобладание на уроках практики, «решение задач по алгоритму»;
- Неумение производить простейшие математические действия: округление, составление уравнений;
- Добавление задач нового типа.

Для решения этих проблем необходимо систематическое решение задач. Сделать химическую задачу частью каждой темы, расширять и пополнять базу типовых задач. Одна из проблем, показывает, что учителя не способны спрогнозировать, новые типы химических задач и не дают детям алгоритмов для решения, из-за чего выпускники видя новую формулировку задачи, даже не пробуют ее решить. Эту проблему учитель может решить, если позволит детям на занятиях самим конструировать задачи и искать решения отходящие от общего алгоритма.

Прежде чем решать сложные задачи, необходимо отработать первичные понятие, такие как: химические формулы, округление чисел, взаимосвязь коэффициентов и количества вещества, составление пропорций и простейших математических уравнений.

При решении задач необходимо выделять следующие этапы:

- Осмысление условия задачи. На этом этапе нужно четко понять о каких химических реакциях идет речь и спрогнозировать особенности протекания таких реакций. На этом этапе важно правильно определить все вещества, иногда у учащихся, возникают трудности с написанием химической формулы по тривиальному названию;

- Запись условия задачи. Важно отметить, что в критериях оценивания работы, «дано» не является обязательным, но такая запись помогает ребенку сконцентрировать внимание на конкретных величинах, что дано и, что необходимо найти. В дальнейшем эта краткая запись поможет сэкономить время, так как не придется возвращаться к тексту задания;

- Составление уравнений всех химических реакций в задаче. На этом этапе у детей возникают наибольшие трудности. Здесь необходимо понимание логики задачи, сути химической реакции и знание особенностей протекания;

- Установление связей между данными в задаче величинами с помощью формул. Для решения задач по химии необходимо знание физических формул, связь между ними может быть выражена с помощью составления математических уравнений. Необходимо четко систематизировать формулы и знать их взаимосвязь. Для корректного решения задач необходимо так же умение проводить простейшие математические операции.

Таким образом, знания используемые детьми для решения расчетных задач по химии можно подразделить на два типа: знания которые приобретаются учащимся во время чтения текста задачи и знания, без которых решение расчетных задач по химии невозможен, сюда можем отнести химические формулы, понимание сути процесса химической реакции, знание основных химических законов. При систематическом решении задач, учащиеся овладевают не только основными алгоритмами, но становятся способны на применение творческого подхода, что позволяет решать более сложные задачи. Решение расчетных химических задач создает условия для более глубокого изучения химии, для развития творческих и логических способностей учащихся.

### **Список литературы**

1. Добротин Д. Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по химии //

Федеральный институт педагогических измерений. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/him\\_mr\\_2021.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/him_mr_2021.pdf) (дата обращения: 12.10.2022).

2. Ерыгин Д. П. Методика решения задач по химии. М. : Просвещение, 1989. 176 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Просвещение, 2011. 48 с.

УДК 371.30

**Юлия Алексеевна Зубкова**

г. Пенза, yul.zubkova.86@mail.ru

**Галия Алиевна Султанова**

г. Пенза, sultgalia@yandex.ru

**Светлана Юрьевна Петропавловская**

г. Пенза, svpet@list.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

В настоящее время система высшего военного образования в Российской Федерации претерпевает изменения, главной целью которых является создание условий для повышения качества подготовки военных инженеров, отвечающих современным требованиям.

Так, по мнению руководства нашей страны, «подготовка офицерских кадров является, безусловно, фундаментом Вооруженных Сил. И он должен быть надежным, прочным, отвечающим времени и рассчитанным, что очень важно, на перспективу» [1].

Человеку в современном мире часто приходится принимать решения в условиях неопределенности, наличия большого объема неструктурированных данных, данных, содержащих ошибки и «выбросы», недостаточности информации. Необходимость включения теоретико-вероятностных знаний во всеобщее обучение обусловлена высоким уровнем развития науки. Для работы в таких условиях курсантам необходим новый тип мышления, в основе которого лежат причинно-следственные связи статистического характера, а в структуре формируются разнообразные вероятностные обобщения. Естественные, гуманитарные и технические науки во многом опираются на статистические концепции и широко используют вероятностно-статистические методы. Вероятностная линия в курсе высшей математики призвана сформировать у курсантов адекватное отношение к миру случайности, сформировать и развить особый – вероятностно-статистический тип мышления.

Таким образом, под вероятностно-статистическим мышлением будем понимать специальный тип мышления, выражающий в умении анализировать случайные факторы, оценивать шансы, выдвигать гипотезы, прогнозировать развитие ситуации и принимать решение в ситуациях неопределенности. Для правильного формирования вероятностно-статистического мышления необходима грамотно сформированная система задач.

При формировании вероятностно-статистического мышления особую роль приобретает прикладная направленность в обучении теории вероятностей и математической статистике. При решении прикладных задач курсанты получают представление о необходимости и универсальности математики и ее методов. Сама ценность стохастических задач определяется не столько тем аппаратом, который используется при их решении, сколько возможностями продемонстрировать процесс применения математики для решения военно-прикладных задач.

Важным является подготовительный этап перед решением задач, который позволяет проявить курсантам интуицию в вопросах вероятностных характеристик. Здесь возможно сформировать гибкость мышления, его критичность, внутреннее статистическое чутье. В процессе обсуждения решения задач для формирования стохастического мышления полезны будут обсуждения следующих вопросов:

- какое из событий задачи вероятнее произойдет, чем другое;
- велика ли вероятность произойти событию, описанному в задаче?

Также можно включить в обсуждение ряд задач с избыточными и недостаточными данными.

Пример 1. Среди 20 поступающих в ремонт образцов РАВ несколько нуждаются в общей чистке механизма. Какова вероятность того, что среди взятых одновременно наудачу 8 образцов РАВ по крайней мере два нуждаются в общей чистке механизма?

Пример 2. Производится бомбометание по четырем складам боеприпасов. Вероятность попадания в первый склад 0,02, во второй – 0,01, в третий – 0,005, в четвертый – 0,001. При попадании в один из складов взрываются все четыре. Найти вероятность того, что склады будут взорваны. (Не хватает информации о том, что сбрасывается одна бомба).

Пример 3. В отделении 10 стрелков, из них 3 отличных стрелка, 5 хороших и 2 удовлетворительных. Вероятность выполнения упражнения по стрельбе из пистолета отличным стрелком 0,9, хорошим – 0,7, удовлетворительным – 0,5. Какова вероятность, что упражнение будет выполнено, если вызывается для проверки наудачу один стрелок? Упражнение по стрельбе выполнено, каким стрелком вероятнее всего оно выполнено?

При переходе от основных теорем и формул теории вероятностей к математической статистике важным элементом развития вероятностно-статистического мышления становится работа с данными: их правильный сбор, структурирование, анализ, обработка и представление результатов.

В задачах на определение закона распределения некоторой величины в целях формирования статистического мышления полезно строить диаграммы распределения; при исследовании корреляции данных перед проведением анализа можно попытаться «на глазок» оценить возможность наличия нужной зависимости между данными.

Пример 4. С целью исследования закона распределения ошибок измерений дальности дальномером ДС-20 произведено 400 измерений дальности. Результаты измерений представлены в табл. 1.

Таблица 1

Граница интервала	20...30	30...40	40...50	50...60
$m_i$	21	72	66	38
$P_i$	0,052	0,180	0,165	0,095
$m_i$	51	56	64	32
$P_i$	0,128	0,140	0,160	0,080

Используя критерий  $\chi^2$ , проверить гипотезу о равномерном распределении ошибок измерения дальности дальномером ДС-2.

Пример 5. В результате опытных исследований получены следующие значения средней ошибки баллистической подготовки в зависимости от дальности стрельбы (122-мм пушка, заряд № 1):

Таблица 2

№ п/п	1	2	3	4	5
$D_i$ , км	10	12	14	16	18
$E_{D_i}$ , м	73,3	82,2	88,5	95,9	105,4

Найти линейную зависимость  $E_D = b + b_1 D$ .

Рассмотренные задачи помогают курсантам сформировать вероятностно-статистическое мышление, которое в дальнейшем они могут применить при решении военно-прикладных задач.

Подводя итог, скажем следующее. Немецкий философ XVIII века И. Кант писал: «Учить надобно не мыслям, а мыслить». И эти слова имеют огромное значение, поскольку являются одним из приоритетных принципов в обучении математике. При этом важно научить курсантов военных вузов посредством решения военно-прикладных задач определенным способам мышления, обеспечивающим понимание и получение новых знаний.

### Список литературы

1. Совещание по вопросам развития системы военного образования. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19631> (дата обращения: 30.08.2022).
2. Шишов В. Ф., Шмельков В. Б. Теория вероятностей и математическая статистика в применении к артиллерийской инженерной практике : учеб. пособие. Пенза : ПАИИ, 2015. Ч. 3.

УДК 37.048.45

**Ольга Николаевна Ивашова**

г. Москва, o.ivashova@rgau-msha.ru

**Алексей Ильич Ульянов**

г. Москва, a.ulianov@outlook.com

**Екатерина Александровна Яшкова**

г. Москва, e.yashkova@rgau-msha.ru

### ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Профессиональная ориентация – это двоякий процесс: с одной стороны, это молодые люди, которые ищут свой путь, познают свои интересы, навыки, цели, с другой стороны – это рынок труда, который диктует свои условия, под которые должны подстраиваться люди. В то же время школа должна заниматься под-

готовкой учащихся к профессиональному становлению в области избираемой профессии [1].

В Германии школа начинается с шести лет. Все дети этого возраста поступают в начальную школу (Grundschule), где учатся четыре года. После окончания начальной школы дети распределяются в основную школу (Hauptschule), или в реальную школу (Realschule), или в гимназию (Gymnasium) (рис. 1).

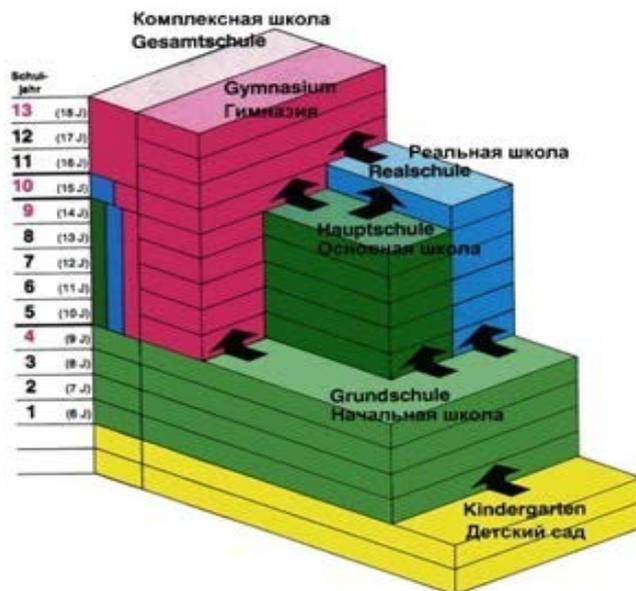


Рис. 1. Система образование Германии

Отбор детей в разные типы школ осуществляется по принципу успеваемости по окончании начальной школы: самые слабые ученики направляются в Hauptschule, где обучение длится еще пять лет до девятого класса, и после завершения выпускник может в дальнейшем получить профессиональное образование или сразу пойти работать. Средние по успеваемости ученики направляются в Realschule, где обучение длится шесть лет до десятого класса и преимущественно в сфере торговли и обслуживания, выпускник может продолжить обучение в университете прикладных наук (Fachschule/Fachhochschule). Самых способных учеников направляют в Gymnasium, где обучение длится девять лет до тринадцатого класса, и после сдачи экзаменов (Abitur) абитуриент может поступить в вуз. Стоит упомянуть, что перевод из одной школы в другую затруднен. Однако в Gesamtschule «комплексной школе» дифференциация между возможными курсами обучения (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) производится внутри школы, что облегчает переход между курсами [2].

Анализ уровня безработицы среди молодежи в августе 2022 г. иллюстрирует, что в Германии этот показатель самый низкий (составляет 5,6 %) в Евросоюзе (рис. 2). Это является признаком эффективной работы немецкого правительства в области профориентации школьников.

Профессиональная ориентация в Германии обязательна для всех молодых людей, которая, как и во всех странах, начинается еще в дошкольном возрасте, когда дети впервые задают себе вопрос: «Кем же я хочу стать?». В этом возрасте в профориентации важную роль играют родители, показывающие своим примером, что значит профессия. Разумеется, чем ниже уровень безработицы и преступности, тем большее количество детей усваивают установку, что иметь стабильную и высокооплачиваемую работу – это хорошо [3].



Рис. 2. Уровень безработицы среди молодежи в государствах-членах Евросоюза в августе 2022 г.

Системная же профориентационная деятельность в Германии начинается в школе: в *Hauptschule* в восьмом классе, в *Realschule* в девятом классе и в *Gymnasium* в десятом. Сначала проводится оценка и анализ индивидуальных стартовых условий, навыков, интересов, пожеланий и потребностей. По результатам оценки компетенции школьникам предлагаются соответствующие предложения по развитию и формированию навыков. Однако помимо желаний людей существуют требования рынка труда. Дети в Германии получают представление о профессиях на экскурсиях по разным производствам, где молодежь информируют о рабочих местах, связанных с ними требованиями и условиями труда. Молодые люди также приобретают практический опыт в профессиях посредством двух-трехнедельных стажировок, где у них есть возможность общения с сотрудниками, получения практической информации. Стажировка – ключевой элемент в обеспечении раннего понимания мира работы и корпоративной культуры [4].

Профессиональная ориентация в Германии характеризуется ранними, превентивными мероприятиями с индивидуальным подходом. Ее можно рассматривать как профилактику от безработицы среди молодежи и развития завышенных ожиданий от выбранной профессии у молодых людей. Ранняя профориентация помогает избежать проблем с поиском призвания и способствует развитию реалистичной картины будущего у человека, помогает избежать разочарований в профессии, ненужных действий в карьере. Профессиональная ориентация требует высокой квалификации всех участников для правильной оценки способностей конкретного ребенка, для индивидуальной поддержки и консультации [5]. Рассмотрение и изучение вопросов профориентационной деятельности Германии даст возможность эффективнее и качественнее проводить аналогичную работу в России.

### Список литературы

1. Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: <https://www.bibb.de/de/680.php> (date of access: 22.05.2022).
2. Михайлова Н., Кипнис Д., Кипнис А. Школьное образование в Германии. Daniel Kipnis, 1999. 168 с.
3. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Berlin : IBBW, 2008.

4. Deeken S., Butz B. Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010.

5. Ивашова О. Н., Яшкова Е. А. Информационные технологии и профессиональное самоопределение в вузе // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Г. Миронова. Красноярск, 2016. С. 140–143.

УДК 372.881.1

**Галина Ивановна Канакина**

г. Пенза, kanakina-kafedra@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССЕ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ**

В государственных стандартах второго и третьего поколения закреплён компетентностный подход к преподаванию русского языка в школе: формирование у обучающихся языковедческой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. Культуроведческая компетенция предполагает овладение языком как средством «приобщения к национальной культуре». В пункте 2 «Общих положений» Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования третьего поколения говорится: «ФГОС разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического, социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственных культур народов Российской Федерации...» [6]. В рамках реализации государственного стандарта третьего поколения в школах России особое внимание уделяется включению в содержание образования национально-регионального компонента. Этот компонент становится одним из важнейших средств духовно-нравственного развития учащихся, формирования их национального самосознания.

Российская Федерация как многонациональное государство едина, однако у каждого из населяющих ее народов, в каждом регионе имеет место своеобразие культур, языков, традиций. Национальный состав населения Пензенской области, согласно последней переписи населения (на 1 октября 2022 г.), распределен примерно следующим образом: русские составляют 86,80 %, татары – 6,44 %, мордва – 4,07 %, другие национальности – менее 0,5 % каждая [4]. Следовательно, в школах г. Пензы и Пензенской области совместно обучаются русскоговорящие дети и дети, для которых русский язык является неродным либо вторым родным, то есть во многих школах существуют полиэтнические классы, где наряду с русскоязычными детьми обучаются дети других национальностей. Как считает Е. А. Быстрова, «Проблема многонациональной школы не должна быть сведена только к работе с детьми из стран ближнего и дальнего зарубежья, не владеющими русской речью. Преподавание русского языка осуществляется и в многонациональном коллективе, где традиционно учатся русские дети и дети коренных жи-

телей, людей другой национальности...» [2, с. 3]. В основном это билингвы, хорошо владеющие русским языком, способные изъясняться на нем как на втором родном языке, и дети, считающими себя нерусскими, но не знающие родного языка, однако признающие традиции и культуру своего народа.

В Профессиональном стандарте «Педагог» представлены требования к профессиональным компетенциям, необходимым учителю. В первой части стандарта сказано, что педагог должен использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; *учеников, для которых русский язык не является родным* (выделено нами – Г. К.); учеников с ограниченными возможностями и т.д. [5].

Полагаем, что в обществе этнического, культурного, религиозного многообразия эта проблема является весьма актуальной и должна решаться в процессе преподавания русского языка в общеобразовательной школе.

Подход к преподаванию русского языка на широком культурно-историческом фоне восходит к трудам Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, А. А. Шахматова, Л. В. Щербы. Е.А. Быстрова и другие современные методисты считают, что в последнее время наметились два направления в решении проблемы определения содержания культуроведческого аспекта при изучении русского языка.

**Первое направление** – обучение русскому языку в контексте русской культуры, отраженной в языке. Реализация первого направления, по мнению Е. А. Быстровой, осуществляется путем включения в содержание предмета «Русский язык» высказываний ученых, писателей о русском языке, русской культуре; экстралингвистического внеязыкового материала: музыки, живописи, фотографий и т.д.; текстов с национально-культурным компонентом; сведений о русской культуре, о быте, традициях, обычаях русского народа, о духовных и материальных ценностях русского народа как национально-культурной общности и др. [1, с. 98]. Представителями первого направления являются ученые-методисты Е. А. Быстрова, Л. А. Ходякова, А. Д. Дейкина, школьные учителя Л. В. Феоктистова, Н. М. Сергеева и др.

**Второе направление** – познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства на фоне сопоставления с другими культурами и языками. По мнению Е. А. Быстровой, на «встрече» культур обучающиеся более ярко и наглядно увидят своеобразие родной культуры и то общее, что объединяет эти культуры. Реализация второго направления – познание культуры русского народа в диалоге культур – осуществляется путем сопоставления национально-маркированного лингвистического материала разных народов; толкования значений слов, различных комментариев: историко-этимологического, этнокультуроведческого; сопоставления фактов русского и других языков [Там же]. Представителями второго направления считаются методисты Е. А. Быстрова, Л. В. Юлдашева, Н. Л. Мишати́на и др.

По мнению Е.А. Быстровой, «реализация культуроведческого аспекта в преподавании русского языка предполагает использование системы текстов с национально-культурным компонентом, отражающих традиции, обычаи, быт, религию русского народа, в целом...» [2, с. 138]. Считаем, что на уроках русского языка в классе с полиэтническим составом необходимо вести диалог культур, используя региональные тексты, позволяющие знакомить детей-билингвов с константами русской культуры, а русскоязычных детей – с константами культуры народов России, проживающих в регионе. Этот диалог, моделируемый в учебных целях, обеспечивает соизучение языка и национальной культуры и может готовить учащихся к реальному диалогу в межкультурной коммуникации.

Основополагающим принципом формирования культуроведческой компетенции в процессе обучения русскому языку в полиэтническом классе является принцип равноценности всех культур. При этом учитель-словесник должен решать ряд задач: давать обучающимся глубокие знания о своей культуре и обеспечивать знакомство с другими культурами средствами языка; формировать способность чтить традиции своего народа и уважать культуру других народов. В работе с региональными текстами культуроведческий подход может быть реализован при изучении всех разделов русского языка, при этом каждый урок русского языка одновременно становится и уроком развития речи. Покажем это на примере работы с оригинальным краеведческим текстом (составлен нами по материалам Интернет-сайтов) при изучении однородных членов предложения в 8 классе.

### ***Куклы народов Пензенской губернии (конец XIX – начало XX века)***

*Традиционной игрушкой в быту деревни с давних времен была тряпичная кукла. Представители разных народов Пензенской губернии одевали кукол в национальные костюмы. В экспозиции музея народного творчества г. Пензы выставлены куклы в русских, мордовских, татарских и чувашских костюмах. Самодельные куклы могут рассказать нам о богатой истории, традициях и культуре народов Пензенского края. В изготовлении народных кукол не использовались режущие и колющие предметы. Ткань и нити рвали вручную. Лица у тряпичной куклы не было. Считалось, что кукла без лица недоступна для вселения в нее злых сил, а значит, она не может навредить ребенку. Игровые куклы предназначались для забавы детям.*

*К русским игровым куклам относятся куклы-закрутки, которые изготавливались очень просто. Туловище – кусок ткани, закрученный вокруг своей оси и скрепленный ниткой. Таким же способом изготавливали руки и, наконец, небольшой шарик-голова, с помощью нитки прикрепленный к туловищу.*

*Мордовскую тряпичную куклу называли зольной, так как ее голову наполняли золой. Сначала выбирали из золы мусор, заворачивали золу в тряпочку, сбивали в твердый шар и оборачивали голову белым лоскутом. Затем перевязывали голову красной нитью. Куклу одевали в красный сарафан с зеленым передником, на голову повязывали красную косынку.*

*Ислам запрещал изображать человека, но куклы у татарских девочек тоже были. Голову куклы набивали опилками или ватой и сажали на палку. Чтобы палку не было видно, платье шили длинное, голову повязывали косынкой по-татарски. Лицо чертили угольком.*

*Игра с самодельными куклами позволяла детям фантазировать. Они могли выдумывать настроение игрушки и ее характер. Являясь частью культуры, кукла сохраняет в своем образе самобытность и характерные черты создавшего ее народа. В этом и заключается главная ценность традиционной куклы.*

#### **Задания по тексту:**

1. Прочитайте текст, определите тему и основную мысль. Что отражено в заголовке?

2. О каких важных исторических реалиях в нем рассказывается?

3. Что общего между традиционными куклами народов нашего региона вы можете отметить?

4. Найдите в тексте однородные члены предложения, подчеркните их.

5. Объясните постановку знаков препинания при однородных членах предложения.

6. Д/З: По аналогии с анализируемым текстом создайте письменное высказывание об одном из произведений народного промысла, бытующего в Пензенском регионе.

Заметим, что в условиях поликультурности современного образования от учителя-словесника требуется постоянное совершенствование профессиональной компетентности, позволяющей реализовывать задачи обучения русскому языку в классах полиэтнического состава. Поскольку в современные учебники русского языка и методические пособия для учителей невозможно включить материал лингвокраеведческого характера по каждому региону, эта область требует дальнейшей разработки: издания сборников краеведческих текстов, позволяющих знакомить школьников с явлениями региональной культуры, и методических рекомендаций по их использованию в процессе обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся.

### Список литературы

1. Быстрова Е. А. Диалог культур на уроках русского языка : пособие по развитию речи учащихся 7–9 классов общеобразовательных учреждений. СПб. : Просвещение, 2002. 144 с.
2. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2007. 237 с.
3. Население Пензенской области. URL: <https://bdex.ru/naselenie/penzenskaya-oblast/> (дата обращения: 01.10.2022).
4. Профессиональный стандарт «Педагог». URL: [http://минобр\\_науки.рф/](http://минобр_науки.рф/) (дата обращения: 17.10.2022).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://iorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 14.10.2022).

УДК 378

***Александра Сергеевна Карасева***

г. Пенза, sasha2003.alexandra@yandex.ru

***Светлана Викторовна Сботова***

г. Пенза, sbotova-svetlana@rambler.ru

### ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Современный мир сопровождается процессами глобализации и интеграции, для которых важна тесная взаимосвязь между странами, народами и их культурами. Главным ориентиром в этих направлениях служат принципы духовной культуры, свободы, толерантности и общечеловеческие ценности.

Поликультурное образование – это система образовательного процесса, которое строится на идеях подготовки молодого поколения к жизни в условиях многонациональной среде. Данное направление достаточно молодое в педагогике и появилось в 60-х годах XIX века. Российские ученые к разработке поликультурного образования приступили относительно недавно – в 90-х годах XX века.

---

© Карасева А. С., Сботова С. В., 2022

Идея подготовки молодого поколения к жизни в условиях многокультурной среды впервые была изложена Яном Амосом Коменским (1592–1670). В его системе педагогики ключевой фигурой является учитель. Он становится посредником между культурой разных народов и налаживанием между ними коммуникации.

Важнейшая цель образования, по его мнению, заключается в формировании гражданина мира, который осознает ответственность за судьбу всего человечества, а эффективным средством его формирования выступает пансофизм – обобщение всех добытых в ходе цивилизаций знаний, позволяющий показать вклад всех народов в развитие цивилизации, независимо от общественной, расовой и религиозной принадлежности.

Поликультурное образование студентов высших учебных заведений – это инструмент, позволяющий интегрировать национальные меньшинства в доминирующую культурную среду.

Его задачи, заключаются в следующем:

- 1) глубокое овладение студентами собственной культурой, с интеграцией в иные культуры, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни;
- 2) формирование у них представлений о многообразии культур в мире и положительного отношения к ним;
- 3) создание условий для интеграции студентов в другие культуры;
- 4) формирование и развитие умений и навыков общения у студентов с представителями народов, как бывшего СССР, так и всего мира.

Формирование и развитие поликультурного образовательного пространства опирается на принципы, среди которых можно выделить: культуросообразность, поликультурность, интеграция и культурная целостность, доступность и открытость, межкультурный диалог.

Принцип культуросообразности означает, что образовательное пространство высших учебных заведений отвечает разнообразной палитре культуры, помогает культурной идентификации студентов, позволяет им максимально использовать культуру той среды, в рамках которой осуществляется развитие личности студента, а именно - в воспитании, образовании и обучении.

Принцип поликультурности отражает требование к социализации студентов на всех уровнях, наличие тесной связи между всеми этносами и этническими группами, которым приходится вместе жить и учиться.

Принцип интеграции и культурной целостности направлен на объединение студентов как в рамках одной культуры, так и за ее пределами, при которой студенты принимают верования и обычаи другой группы, не жертвуя своей собственной культурой.

Принцип доступности и открытости – осуществление процесса обучения студентов в поликультурном образовательном пространстве на основе диалога культур.

Принцип межкультурного диалога определяет развитие у студентов коммуникативных умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную и личностную мобильность в условиях многонационального мира.

Реализация поликультурного образования в высших учебных заведениях возможна благодаря таким средствам как общение между представителями разных народностей, посещение национальных музеев, выставок, проведение конференций, фестивалей, международных встреч.

Общение между представителями разных народностей – одно из наиболее эффективных средств воспитания толерантности и формирования межнациональной дружбы. Так как молодежные организации чаще всего имеют многонацио-

нальный состав, лучше всего в них развивать уважение к культуре другого народа. Это становится возможным благодаря молодому возрасту участников, в период проявления их эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой активности.

Огромное значение в реализации поликультурного образования имеет внеаудиторная работа студентов. Большую эффективность показывает использование совместного выполнения домашних заданий, подготовки научно-исследовательских проектов, докладов, выступлений на конференциях и т.д.

В связи с этим стоит активизировать проведение международных студенческих конференций, фестивалей, олимпиад, встреч, творческих конкурсов, привлекающих студентов к культурным ценностям других народов, помогающим им жить и работать в многонациональном обществе.

Одним из главных способов реализации поликультурного образования является изучение учебных дисциплин, которые непосредственно связаны с культурой других народов. Наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решить двойную задачу: стимулировать интерес студентов к новым знаниям и одновременно показать различные точки зрения на окружающий мир.

Реализация поликультурного образования отражает качественные изменения в личностных характеристиках студентов, формирует знания и умения, ценностные ориентиры, помогающие интегрировать их в совместную деятельность студентов, позволяющие успешно взаимодействовать со всеми членами многонационального мира.

Подводя итог, можно сказать, что для реализации поликультурного образования существуют различные средства. Их осуществление позволяет не только воспитать у студентов толерантность к другим национальностям, но и гармонизировать отношения с различными представителями многонационального студенческого общества.

### Список литературы

1. Павлова С. А. Реализация концепции развития поликультурного образования в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2015. № 4. С. 71–79.
2. Мартынова И. А. Формирование поликультурной личности студента в образовательном процессе вуза // Альманах современной науки и образования. 2014. № 7 (85). С. 97–99.
3. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д. : РГПУ, 2003. 510 с.
4. Зайцев В. С. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2019. 71 с.
5. Кабанова Л. А. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях многокультурного социума // Известия высших учебных заведений. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С. 65–70.

*Елена Александровна Карпушкина*

г. Пенза, karpuschkina@bk.ru

## **ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ**

Современные тенденции увеличения числа детей, воспитывающихся в ситуации двуязычия, а в некоторых ситуациях и многоязычия, доказывают, что необходим поиск новых путей, методических приемов, подходов в обучении обозначенной категории в образовательных организациях. Придя в школу, часть детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, недостаточно владеет русским языком, часть – не знает русский язык и не пользуется им в бытовых ситуациях; а у части детей, имеющих проблемы в формировании языковой системы и на родном языке, имеются значительные трудности в становлении речевой системы на втором языке. Находясь в условиях вынужденного двуязычия, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают значительные трудности в овладении русским языком уже на момент поступления в школу, а в процессе обучения они могут оказаться неуспевающими по многим или даже по всем предметам.

Необходимость не только школьной, но и социальной адаптации младших школьников подводит к мысли, что требуется создание и внедрение модели системы помощи билингвам как с нормой психоречевого развития, так и с ограниченными возможностями здоровья. Увеличение же числа детей с речевыми нарушениями дополняет эту задачу необходимостью различения языковых трудностей, обусловленных: 1) явлениями интерференции на фоне недостаточного знания языка или малым объемом речевой практики; 2) недостатками в развитии не только русского, но и родного языка, свидетельствующими о наличии речевых нарушений различного генеза, что позволяет отнести этих учащихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день продолжает оставаться не до конца решенной проблемой проведение диагностики состояния высших психических функций билингвов. Остается проблемой, как предъявлять материал детям, не владеющими в достаточной степени для понимания и продуцирования русским языком. В методических пособиях по изучению состояния речевой функции встречается рекомендация о проведении диагностических проб на родном языке ребенка. Мы придерживаемся точки зрения, что такой вариант обследования малоприменим в современных реалиях. Причин здесь несколько: 1) педагоги, логопеды, психологи не могут в достаточной степени владеть всеми языками, на которых говорят учащиеся с билингвизмом; 2) привлечение в качестве переводчиков родителей учащихся с билингвизмом тоже не всегда оправдано, так как не все родители в достаточной степени владеют русским языком, и мы не всегда можем оценить уровень владения ими родным языком [1].

Результатом изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников должны быть сформированные личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться [2, с. 14]. Значительным препятствием для формирования универсальных учебных действий может быть, в том числе и недо-

статочный уровень владения русским языком, а именно трудности не только в использовании языковой системой русского языка, но и понимании.

Современная школа оказалась перед необходимостью решать проблему не только школьной адаптации/дезадаптации, но и проблему профилактики социальной дезадаптации учащихся, воспитывающихся в ситуации билингвизма. Особенно в начале школьного обучения основной проблемой для части двуязычных школьников является как понимание русского языка, так и его использование в собственной речи. Нельзя не учитывать, что немалый процент детей с билингвизмом, недостаточно владеющих русским языком, приходит в русскоязычную школу не в начале обучения, а, например, в среднее звено, что обостряет процесс школьной и социальной адаптации. Если же в ситуации билингвизма оказывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, то число проблем, связанных с образованием, адаптацией и коррекцией, несомненно, расширяется.

Социальная адаптация будет успешной при соблюдении ряда условий как со стороны образовательной организации, так и со стороны обучающихся и их родителей. Одним из факторов, позволяющих осуществить школьную и социальную адаптацию, будет воспитание и формирование культуры толерантного отношения друг к другу всеми участниками образовательного процесса. В пояснительной записке к «Примерным программам по учебным предметам. Начальная школа» указывается, что «рост национального самосознания граждан современного общества оказывает неоднозначное воздействие на современных детей, что не только способствует формированию гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении, но и нередко приводит в детской враждебности к «чужим». А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние как на адаптацию к школе, так и на весь процесс обучения учащихся с билингвизмом. При составлении плана воспитательной работы в образовательной организации можно в него включить разделы по формированию этнической идентичности и толерантности в общении. Но только включение в план работы таких мероприятий не сможет изменить ситуацию, необходимо понимание всеми участниками образовательного процесса – детьми и взрослыми – сущности национального самосознания, ценности и значимости национальных традиций. Опыт многих школ страны показывает, что признание, а не отрицание ценности национальной специфики разных народностей, опыт многонациональных государств, а Российская Федерация таковой и является, позволяет максимально сплотить коллектив класса, осознать учащимися ценность социальных и межличностных отношений.

Образовательные организации оказываются перед необходимостью решать следующие задачи:

- Учитывая новые социальные условия, необходимо разработать образовательные программы и программы воспитательной работы, ориентируясь на новые реальности – необходимость школьной и учебной адаптации двуязычных учащихся и инофонов;

- Интегрировать в общество школьников, воспитывающихся в ситуации билингвизма, познакомить их с культурой русского народа при этом не ущемлять их национальную культуру и самобытность;

- Подготовить методические рекомендации для педагогов, психологов и других участников образовательного процесса по работе с детьми, воспитывающихся в ситуации билингвизма и инофонами;

- Воспитывать как у русскоязычных школьников и у учащихся с билингвизмом толерантность по отношению друг к другу.

Коррекционная работа должна реализовываться поэтапно и адресно. В коррекционно-педагогический процесс стоит внедрить и технологии обучения

русскому языку, учитывая особенности работы как с билингвами, так и с инофонами.

ФГОС реализуется не только в урочной, но и во внеурочной деятельности, являющейся мощнейшим фактором для социальной адаптации различных категорий учащихся, в том числе и учащихся с билингвизмом с ограниченными возможностями здоровья.

Если в образовательной организации оказываются дети с билингвизмом, испытывающие трудности овладения языковой системой, то их школьная адаптация происходит успешнее, чем у учащихся с несформированной или нарушенной языковой сферой, несомненно, для всех учащихся овладение русским языком будет происходить успешнее именно в образовательной организации, когда есть необходимость использовать новую языковую систему в повседневной жизни и учебной деятельности, когда есть различные по сложности усвоения языковые образцы. Если же помимо школы дети посещают кружки, секции, принимают активное участие в социокультурной жизни не только образовательной организации, но и района/ округа/поселка, то эффективность усвоения новой языковой системой будет значительно повышаться, в том числе, и у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Созданию условий для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и обучающимся с билингвизмом, несомненно, будет способствовать организация комплексного сопровождения, в частности, создание логопедической службы в школе, округе/районе. Так как немалая часть детей с билингвизмом в начале обучения не владеют русским языком, то именно логопед образовательной организации организует обучения русскому языку. Конечно, разработаны методики преподавания русского языка как иностранного, но не все учителя владеют данными методиками, поэтому логопед начинает проводить не только коррекцию нарушенной языковой системы, но и обучение русскому языку.

Несомненно, для педагогов должны быть организованные курсы повышения квалификации, на которых будут обсуждены вопросы психологической, социальной, образовательной адаптации детей с билингвизмом, а также вопросы взаимодействия с семьями таких учащихся.

### Список литературы

1. Екжанова Е. А., Карпушкина Е. А. Образовательная интеграция учащихся с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в ситуации билингвизма // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 88–91.

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 15.09.2022).

**Елена Александровна Карпушкина**

г. Пенза, karpuschkina@bk.ru

**Анастасия Андреевна Савинкина**

г. Пенза, asavinkina2@gmail.com

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЛОГОРИТМИКИ**

За последние несколько лет в логопедической практике отмечается возросший интерес к уже достаточно разработанному подходу к коррекции речевых нарушений – к логоритмическим занятиям. Современный период адаптировал эти занятия к детям с различными вариантами нарушений в развитии.

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными отклонениями в развитии, такими как речь, средства движения и музыка. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь.

Для понимания роли логоритмики как науки, следует обратиться к истории ее появления.

Физические упражнения под музыку известны с древнеегипетских времен. Греки, арабы и римляне использовали ритмическую гимнастику как метод использования ритма музыки с целью физического оздоровления организма.

В Европе на рубеже XIX–XX вв. статьи, публикации и исследования по ритмике и ритмическому воспитанию выходили в разных странах примерно в одно и то же время. Одним из основоположников ритмического воспитания был швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950), создавший «метод ритмической гимнастики», предложивший развивать ритм как самостоятельную сущность и затем на этой основе – ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм движений [1]. Согласно его рекомендациям, учащиеся должны отрабатывать свои движения в такт музыки, так как музыка содержит в себе идеальную модель организованного движения. Музыка координирует движение и дает нам четкое представление о взаимосвязи между временем, пространством и движением. Устанавливаются правильные моторные навыки, появляется не только способность производить ритмические движения, но и с достаточной ясностью выражать все возможные пространственно-временные отношения, которые можно выполнять с той же четкостью и систематичностью.

Метрические упражнения Э. Жак-Далькроза чередуются или объединяются в непростой комплекс движения, многие из которых связаны одновременно с тактом, с ритмом, и поэтому квалифицируются как метроритмические [2].

В 1950–1970-х гг. по логопедическим ритмам появились работы, которые направлены на устранение заикания у детей. «Логопедический ритм для детей дошкольного возраста» работа В. А. Гринер, была написана в 1951 году. В 60-х г. В. И. Рождественская в своей книге «Речевое воспитание заикающихся дошкольников» подчеркивала роль упражнений, которые сочетают слова и движения. Сформированный ритм движений способствует нормализации речи [5]. Эта методика была внедрена в практику логопедов под названием «речь в движении».

В своих работах Е. Ф. Шершнева и Е. Ф. Рау отмечали значение логопедического ритма в коррекции заикания у детей дошкольного возраста. Е. Ф. Шерш-

нева предоставила конкретный материал для детей 2–3 лет: песни, игровые упражнения, короткие стихотворения, хоромы из сборников Т. С. Бабаджан, В. И. Рождественской и Е. И. Радиной, собственный материал и некоторые методические приемы проведения занятий с учетом возрастных и нервно-психических особенностей ребенка.

А. Розенталь включила в свою программу ритмические упражнения, разработанные Э. Жак-Далькрозом. Это с одной стороны, предотвращает возникновение аритмий в процессе речевого развития заикающихся, а с другой стороны рационально нормализуют их при возникновении. Они также удовлетворяют потребность организма в движениях и в то же время положительный эмоциональный фон способствует снятию стресса. А. Розенталь создала терапевтическую программу, основанную на «живых» словах в сочетании с целостной сложной реакцией организма на восприятие музыкального ритма. Так появился новый способ модификации речи – логоритмика, основанная на сочетании слов и музыкальных ритмов.

Упражнения, сочетающие устные и музыкальные тексты и двигательные программы эффективны при следующих условиях:

- 1) Заикающиеся должны быть полностью подчинены восприятию музыки.
- 2) Соблюдать коммуникативные элементы высказывания, т.е. контролировать осанку, грацию, дикцию, интонацию, правильное оформление речи в лексико-грамматическом плане.
- 3) Учитывать эстетические, нравственные и социальные факторы, обуславливающие процесс речевого общения.

Э. Килинска-Эвертовска, автор учебника «Логоритмика» говорит, что дидактический метод Э. Жак-Далькроза стал одним из лидеров в системах музыкального образования по всему миру. Этому способствовала тесная связь движения и музыки, которая придает двигательным упражнениям комплексный и функциональный характер. Эта система позволяет детям развивать их активность, внимание, сообразительность и впечатлительность.

Э. Жак-Далькроза, Э. Килинска-Эвертовска создали правила и определили следующие условия для достижения точных и скоординированных движений:

- 1) правильное восприятие музыкального сюжета и характера произведения.
- 2) слуховой анализ музыкального содержания прослушиваемого произведения.
- 3) способность поддаваться влиянию музыки.

При выполнении этих условий движения выполняются свободно, как бы «вытекают» из музыки. Это позволяет всем детям выполнять ритмические упражнения независимо от их интеллектуального, физического и двигательного развития. Э. Килинска-Эвертовска пришла к выводу, что ритм формирует у ребенка музыкальность и что его можно широко использовать в реабилитации и лечении различных расстройств и заболеваний.

Продолжателем идей Э. Жак-Далькроза был немецкий музыкант и педагог Карл Орф. Сущность его методической концепции заключается в наивысшем развитии детской деятельности при помощи музыки и танца [5]. Преимущество этого метода в том, что можно воспользоваться его возможностями, которые приносят вашему ребенку творчество и эстетическое удовольствие. В базе занятия лежит синтез слова, музыки и движения. Движения сочетаются с ритмичной речью, пением и игрой на простых музыкальных инструментах.

Благодаря Галине Анатольевне Волковой (80-х г. XX века), внесшей огромный вклад в разработку методических основ логопедической ритмики, интерес к логоритмическим занятиям и их проведение в дошкольных учреждениях

позволит усилить эффективность проводимой коррекционной работы и значительно заинтересовать и повысить мотивацию детей с нарушениями речи к коррекции. Именно разработки Г. А. Волковой позволили выделить логоритмику в отдельную дисциплину и отдельный вид работы в коррекционно-педагогическом процессе. Галина Анатольевна расширила область применения логопедической ритмики и дала конкретные методические рекомендации по коррекции сложных речевых нарушений, таких как дислалия, алалия, ринолалия, дизартрия, афазия, нарушения голоса.

Согласно определению Г. А. Волковой, логопедическая ритмика является частью терапевтической ритмики, в основе которой лежит использование связи слов, музыки и движения. Данная терапия может быть включена в «Реабилитационные методы воспитания, лечения и воспитания лиц с различными нарушениями развития, особенно лиц с патологией речи». Получившаяся ветвь лечебной ритмики – логоритмика – объединилась с другими разделами логопедии и коррекционной педагогики.

Даже небольшой исторический экскурс позволяет нам понять, что роль и значение логоритмики были известны уже давно, а на сегодняшний день интерес возрастает, что обусловлено увеличением числа детей со сложной структурой дефекта, а это, в свою очередь, требует расширения арсенала логопедических приемов, к которым, несомненно, относится и логоритмика.

### Список литературы

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. СПб. : КАРО, 2007. 134 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2009. 272 с.
3. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М. : Учпедгиз, 1951. 120 с.
4. Лопухина И. С. Логопедия: ритм, речь, движения. СПб. : Дельта, 1997. 256 с.
5. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 192 с.

УДК 372.854

**Ангелина Сергеевна Карташова**

г. Пенза, k.a.s.5@yandex.ru

### **МЕТОД «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ» НА УРОКАХ ОБОБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В 10 КЛАССЕ**

Основная цель современного образования – научить детей мыслить, а не автоматически воспроизводить прочитанную или услышанную информацию. Эдвард де Боно считает, что «главная трудность мышления – это путаница, которая возникает, когда мы пытаемся сделать слишком многое сразу. Эмоции, информа-

ция, логика и креативность – все это переполняет нас. Это похоже на жонглирование слишком большим количеством мячей» [1]. Чтобы помочь устранить эту путаницу, все типы мышления были разделены на шесть видов, с каждым из которых ассоциируется шляпа определенного цвета. «Шесть шляп мышления» – это метод, который помогает смотреть на проблемы и ситуации с разных точек зрения. По сути, он направляет на то, «как думать», а не «что думать» [2].

Шляпы разных цветов используются в качестве метафор для каждого направления: белая шляпа – факты и достоверная информация; желтая шляпа – логическое рассмотрение позитивных аспектов; черная шляпа – логическое рассмотрение негативных аспектов; красная шляпа – чувства и эмоции; зеленая шляпа – творчество, инновационные идеи; синяя шляпа – обобщение, подведение итогов [1].

Мы предлагаем применить данный метод на уроке обобщения знаний по главе «Высокомолекулярные вещества» по учебнику В. В. Еремина и др. «Химия. Базовый уровень. 10 класс».

Подготовка к занятию: заранее объявить тему занятия «Синтетические полимеры в жизни человека: вред или польза?», разделить класс на 6 групп, каждой группе присвоить цвет шляпы для предварительной подготовки к дискуссии.

Ниже представлен примерный сценарий проведения занятия.

Слово последовательно предоставляется каждой группе учащихся.

*Белая шляпа:* Сегодня нам предстоит обсудить важную тему «Синтетические полимеры в жизни человека: вред или польза?». Начнем с того, что полимеры – это соединения, состоящие из макромолекул, характеризующихся многократным повторением одного или более типов составных звеньев, соединенных между собой в определенном количестве. Первый синтетический полимер был изобретен в 1869 году Джоном Уэсли Хаяттом, который изготовил первый заменитель бильярдных шаров из слоновой кости [3]. С каждым годом разнообразие полимеров все увеличивается. В таблице мы привели самые распространенные на данный момент полимеры и их применение.

Полимер	Применение
Бакелит	Корпусы бытовых приборов
Капрон	Ткани, детали машин и механизмов
Поливинилхлорид	Канализационные трубы, линолеум, натяжные потолки, искусственная кожа, моющиеся обои, оконные рамы
Поликарбонат	Линзы фары, листовые материалы в строительстве
Полипропилен	Трубы, различные емкости, детали, трубы для коммунального хозяйства
Полистирол	Одноразовая посуда, упаковка, декоративные строительные материалы
Полиэтилен	Пленки, различная тара, трубы, электроизоляция, термоклеи, броня
Тефлон	Автомобильные детали, антипригарное покрытие, смазочный материал, имплантаты, мембранные материалы.

*Красная шляпа:* Сейчас полимеры – это передовые материалы, которые встречаются практически в каждой вещи, используемой современным человеком. Полимеры присутствуют практически везде в нашей жизни из-за их широкого спектра свойств. Можно сказать, что полимерные материалы делают нашу жизнь комфортней. Их можно использовать для изготовления изделий, которым нет альтернативы из других материалов.

*Желтая шляпа:* Существуют различные промышленные применения полимеров. Они используются в транспортных средствах и самолетах из-за их легкого веса и долговечности по сравнению с металлами. Это экономит расход топлива. Углеродные полимеры широко используются в производстве легких, безопасных и экономичных транспортных средств нового поколения. Искусственная силиконовая кожа является одним из наиболее важных будущих применений полимеров в области косметики. Он будет обладать способностью бороться со старением, подтягивать кожу и уменьшать морщины и периорбитальную отечность. Его также могут использовать люди, страдающие кожными заболеваниями, такими как экзема. Пластиковая упаковка выдерживает все трудности транспортировки, а пластиковые контейнеры обеспечивают хорошее решение для хранения дома и в офисе [3].

*Черная шляпа:* Несмотря на свое большое значение в нашу эпоху, полимеры оказывают негативное воздействие на окружающую среду, которое нельзя игнорировать, поскольку они не поддаются биологическому разложению. Вот почему это считается одной из основных форм загрязнения окружающей среды, и с каждым днем ситуация становится все хуже. Более того, некоторые виды пластиковых контейнеров для хранения пищевых продуктов при мытье или нагревании выделяют химические вещества, например, бисфенол А (ВРА), в нашу пищу. ВРА – это химическое вещество, используемое при производстве некоторых твердых прозрачных пластмасс (многоцветные бутылки для воды, детские бутылочки и стаканчики для питья), он имитирует гормон эстроген и нарушает репродуктивные функции организма человека [3].

*Зеленая шляпа:* Согласно недавнему исследованию в журнале Science, ученые из Северо-Западного университета разработали полимеры со съёмными, перерабатываемыми и многоцветными деталями, которые помогают снизить загрязнение окружающей среды, вызванное химическим применением полимеров. Так же мы можем ознакомиться с тем, какие пластмассы можно перерабатывать, и не допускать попадания многоцветных пластмасс на свалки.

*Синяя шляпа:* Хотелось бы начать свое выступление со стихотворения Сергея Белякова-Сибирского «Полимеры» [3]:

Говорил профессор Менделеев  
С кафедры студентам молодым:  
Что, сжигая нефть, мы не жалеем,  
Деньги превращать в вонючий дым.

Что его таблица вся, к примеру,  
В углеводороды включена...  
Тут же кто-то создал полимеры,  
Не учтя, что химия вредна.

Приняли восторженно и пылко,  
(Кто же знал, что так велик обман?!)  
Пленку, упаковку и бутылки...  
Всюду пластик, всюду целлофан!

Он прочней, надежней, служит дольше,  
И во всем он стал незаменим.  
Но отходов из него все больше...  
Что же дальше людям делать с ним?

Тут ведь вот какая закавыка-  
Пластику, бесспорно, сносу нет.  
Не гниет, как мы к тому привыкли  
И лежит в земле полтыщи лет.

Нужно избавляться? И сжигают...  
Свалки омерзительно чадят!  
Но и это плохо помогает-  
Он, сгорая, выделяет яд!

Кто подскажет, что же делать дальше?  
Призывают – без него крутись!  
Но в призыве этом столько фальши!  
Нам без пластика не обойтись.

Не сорить им? Это же бесспорно!  
И ежу понятно, е-мое!  
Все перерабатывать повторно,  
Собирать его, как вторсырье.

Бизнесмен, конечно, посмеется  
И предвижу я его ответ...  
Но Земля иначе задохнется,  
Выхода другого – просто нет!

Можно бесконечно размышлять на эту тему, но главное с умом подходить к использованию синтетических полимеров в наше время. Исключить использование таких материалов в нашей жизни полностью – нереально, но можно органично подходить к выбору материалов полимерного происхождения, что поможет сохранить наше здоровье и окружающую среду!

При использовании данного метода у учеников появляется возможность изменить мышление, сводя к минимуму конфликты между членами группы [1]. Преимущество метода «шести шляп мышления» Эдварда Де Боно в их простоте. Метод легко освоить и применять на уроках, он является отличным инструментом для совместной работы и принятия решений в группе.

### Список литературы

1. Бабакова Т. А. Технология педагогического сопровождения самостоятельной учебной деятельности студентов по освоению креативной техники «Шесть шляп мышления» (Э. де Боно) // Образовательные технологии. 2020. № 2. С. 42–56.
2. Прищепа Т. А. Современные педагогические технологии, ориентированные на развитие и формирование умений работы с информацией. Томск : Изд-во Томск. област. ин-та повышения квалификации, 2006. 128 с.
3. Семчиков Ю. Д. Высокмолекулярные соединения. М. : Академия, 2010. 368 с.

**Виктория Александровна Кивчаева**

г. Пенза, egfanatomia@yandex.ru

**Людмила Николаевна Савина**

г. Пенза, egfanatomia@yandex.ru

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

Современное образование школьников направлено на курс модернизации процесса обучения, связанного с поиском оптимальных методов и приемов. Критерием эффективности внедряемых средств обучения становится повышение познавательной активности школьников и развитие умений применять свои теоретические знания на практике. Ведь заинтересованность учащихся не только облегчает процесс обучения детей, но и повышает их уровень усвоения знаний, потому что с интересом учиться проще. Актуальность данного исследования определяется тем, что проблемное обучение является одним из наиболее эффективных методов, так как способствует развитию у обучающихся способностей поиска решений для поставленных учителем задач, развития навыков подбора необходимых литературных источников, анализа и синтеза подобранного материала. Кроме того, при проблемном обучении школьники учатся нестандартно решать поставленные задачи и использовать теоретические знания на практике, что особенно важно при изучении биологии.

Основной гипотезой нашего исследования является утверждение о том, что использование проблемного обучения при изучении биологии будет эффективным, если оно будет соответствовать методическим условиям его организации.

Под проблемным обучением понимают особый тип обучения, основанный на применении самостоятельной деятельности обучающихся, направленной на поиск информации для ответа на поставленный учителем проблемный вопрос или решение проблемной задачи, обеспечивающий развитие школьников [1]. Проблемные методы основаны на активной познавательной деятельности учащихся, которая направлена в поиск и решение проблемных вопросов и заданий, требующих анализа и актуализации знаний [2].

На базе МБОУ «Гимназия № 53» г. Пензы был поставлен эксперимент с целью определения условий, необходимых для реализации проблемного подхода при обучении биологии. Исследование проводилось с учащимися 8 класса. Число испытуемых – 25 человек.

В ходе эксперимента было реализовано три последовательных этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе эксперимента изучался начальный уровень сформированности ряда показателей, необходимых школьникам при решении проблемных ситуаций. На втором – применялись методы и приемы проблемного обучения на уроках биологии и определялись методические условия реализации данной технологии. На третьем этапе оценивалась эффективность определенных условия и выбранных методов обучения при помощи критериев, примененных на первом этапе.

На констатирующем этапе эксперимента нами были получены данные, представленные на рис. 1.

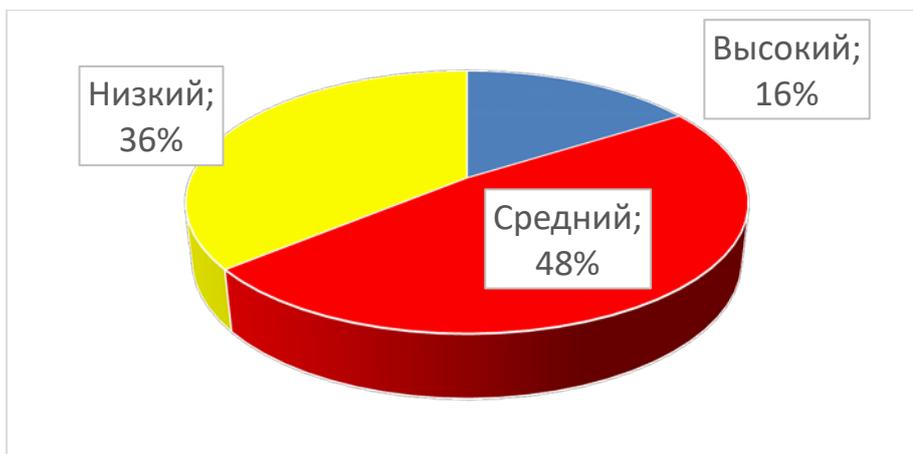


Рис. 1. Уровень сформированности умений на констатирующем этапе

Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть обучающихся (48 %) имеет средний уровень сформированности умений, необходимых при применении технологии проблемного обучения. Некоторые умения и навыки, необходимые при реализации данной технологии в процессе обучения у школьников вообще не развиты. Отмечалось отсутствие способности решать сложные проблемные ситуации, неразвитость умений находить нестандартные способы решения. Практически отсутствуют умения анализировать собственную деятельность и деятельность своих одноклассников и находить ошибки. На достаточно высоком уровне развиты все определяемые нами показатели только у 16 % школьников.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме исследования и собственный опыт преподавания биологии в технологии проблемного обучения показал, что для эффективной реализации данной технологии нужно определить организационно-методические условия. Исходя из этого, нами были рассмотрены определенные методические условия реализации проблемного обучения на уроках биологии. Эти условия создает сам учитель. От его способности правильно организовать работу обучающихся, применять разнообразные приемы проблемного обучения зависит сформированность у школьников умения решения проблемных задач и эффективность обучения в целом.

Так, например, рассмотрим некоторые приемы создания проблемных ситуаций.

На уроке «Внутренняя среда организма» педагог может при изучении нового материала рассказать о жидкой системе организма, обеспечивающей постоянство внутренней среды, ее составляющих частях и предложить ученикам, опираясь на учебник, рассказать о выполняемых функциях крови, лимфы и тканевой жидкости. А далее организовать работу в группах и на основе обсуждения результатов предложить заполнить сравнительную таблицу.

Проблемную ситуацию можно создать с помощью занимательной информации, а также с использованием сказок, легенд, загадок, а также пословиц и поговорок. Возможно использование фрагментов из художественной литературы, примеров и случаев из истории науки и повседневной жизни.

Так, на уроке «Внутренняя среда организма» можно привести следующий факт. На одном из островов Атлантического океана в прошлом веке вспыхнула эпидемия кори. Это заболевание завез человек, приехавший из Европы. Из семитысячного населения здоровыми остались самые старые люди, переболевшие корью 65 лет назад. Факт второй. В 1967 году была сделана первая пересадка сердца

от одного человека другому. Ее произвел молодой хирург Кристиан Барнард из Кейптауна. Причем операция была выполнена с высоким мастерством. К сожалению приживления пересаженного органа не произошло и спасти жизнь пациента не удалось. Связаны ли между собой эти два факта?

Кроме создания проблемных ситуаций можно использовать проблемные вопросы для организации их обсуждения и решения учащимися. Примеры таких вопросов. Почему желательно пить минеральную (или подсоленную), а не обычную воду спортсменам и людям, занимающимся физической нагрузкой? В чем заключается суть вакцинации, при которой вводятся ослабленные вирусные частицы? Почему после вакцинации может подняться температура? Почему после лечения антибиотиками могут быть проблемы с работой кишечника?

Для оценки эффективности организации процесса проблемного обучения применялись те же показатели, что и на констатирующем этапе. Они оценивались при наблюдении за обучающимися и их активностью на уроках. Результаты представлены на рис. 2.

Низкий уровень по данному показателю проявился только у 12 % обучающихся, что в 3 раза ниже первоначальных данных. Число учащихся, которые показали высокий уровень составил 56 %, что на 40 % выше исходного.



Рис. 2. Уровень сформированности умений на контрольном этапе

Тем самым, организованная нами среда обучения, способствовала активизации познавательного интереса обучающихся и повышению уровня сформированности умений необходимых при реализации проблемного обучения. Таким образом, эффективность применения технологии проблемного обучения на уроках биологии всецело зависит от условий, создаваемых педагогом в образовательном процессе, а также от выбираемых методов и приемов, и их правильной комбинации.

### Список литературы

1. Бородулина О. И. Проблемное обучение на уроках биологии // Альманах мировой науки. 2017. № 5 (20). С. 83–84.
2. Воронова Н. В., Колумбаева С. Ж., Зубова О. А., Муканова Г. А. Проблемное обучение на уроках биологии и экологии // Современные проблемы науки, технологий, инновационной деятельности : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. : в 4 ч. Белгород : Агентство перспективных научных исследований, 2017. С. 67–69.

**Мария Андреевна Киреева**  
г. Пенза, kireevamaria1294@gmail.com

## **РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Задача учителя заключается не только в том, чтобы научить обучающихся читать и понимать тексты на изучаемом языке, но и привить любовь к чтению. Одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними.

В процессе работы с текстом обучающийся формирует предметные умения: умение различать жанры, определять эмоциональный тон произведения, выделять проблемы, поднятые автором в тексте, определять характер и мотивацию героев произведения, подбирать заголовки к тексту или его части, находить средства выразительности, используемые в тексте, и т.д. Эти виды деятельности являются основами обучения литературного анализа произведения.

Работая с адаптированными книгами для чтения на иностранном языке под руководством учителя, обучающиеся приобретают большую уверенность в своих силах, учатся подбирать нужные по уровню и жанрам книги, преодолевают языковые трудности и приобретают любовь к литературе.

Только в результате читательской деятельности с новыми книгами появляется мотив обращения к понравившимся авторам, жанрам, темам, определенным историческим периодам.

Вот почему, прежде чем приступить к непосредственной работе с текстом на основе предтекстовых упражнений, обучающимся необходимо предоставить основную информацию лингвострановедческого, исторического характера, дать справку о самом произведении, его стиле и жанрах, и об авторе. Преподаватель учит обращать внимание на аннотацию книги, уровень ее сложности, язык. Обучающиеся узнают какую информацию можно найти в аннотации, где она публикуется, и как понять, будет ли книга интересна. Они просматривают иллюстрации, читают несколько строчек, что позволяет почувствовать язык книги.

Данная работа помогает обучающимся формировать читательский кругозор, т.е. реализовывать один из базовых законов формирования квалифицированного и компетентного читателя – закон знания книг. [2, с. 11–18]. Этот закон подчеркивает связь между знанием книг и читательской самостоятельностью, указывая, что если читатель знает книги, то у него обязательно обнаруживается читательская самостоятельность. И наоборот, обнаруживая читательскую самостоятельность, обучающийся знает книги из доступного круга чтения.

Необходимо сформировать круг чтения качественной литературы, опираясь на психолого-педагогические возрастные особенности и возможности обучающихся.

Здесь важно учитывать следующие законы:

1) *закон возрастных ограничений*, который означает, что затронутые в произведении проблемы соотносятся с возрастом читателя; язык текста является доступным, сложные тексты адаптируются;

2) *закон возрастных соответствий*, предполагающий, что произведения написаны специально для определенной читательской группы обучающихся, учитывая их возрастные возможности и интересы;

3) *закон возрастных перспектив*, означающий, что произведения затрагивают «зону ближайшего развития» обучающегося, обогащают тематику и расширяют кругозор чтения. Часто обучающиеся лучше справляются с более трудными, но интересными в познавательном плане текстами, чем с легкими, но менее интересными [1, с. 581–594].

Как известно, текст служит основой для развития умений обучающихся выражать мнение в письменной и устной форме. Однако работа с текстом не всегда достаточно интересна; она может быть монотонной и не мотивировать обучающихся к изучению языка.

Мы предлагаем следующие способы творческой организации работы с текстом:

Дискуссия – один из основных способов стимулирования обучающегося выражать собственное мнение по проблеме, поднятой в тексте, поощрять его соглашаться или не соглашаться с автором текста, приводить аргументы в защиту своего мнения.

Вопрос автору обычно имеет форму интервью. Обучающимся предлагается придумать несколько вопросов к автору прочитанного ими произведения, чтобы глубже понять его смысл. Отвечать на вопросы могут наиболее подготовленные обучающиеся с помощью учителя.

Рецензия на книгу (отрывок): обучающимся предлагается попробовать себя в роли критиков, подготовив и выступив с рецензией по тексту, проанализировав его достоинства и недостатки, жанр, основных персонажей и главную идею.

Проверка домашнего задания путем опроса обучающихся – традиционный и наиболее популярный способ. Цель такого опроса заключается не только в выявлении пробелов в знаниях; здесь важно также поддержать обучающегося, оказать ему помощь, научить.

Творческие послетекстовые задания для обучающихся могут быть также представлены в форме игры. Задания могут быть следующими:

– *retell the text from the point of view of one of the characters* (перескажите текст от лица одного из персонажей);

– *imagine, what would happen with the characters of the story a few years later* (представьте, что может случиться с персонажами истории спустя несколько лет);

– *think of questions you would like to ask the characters of the story* (придумайте вопросы, которые вы хотели бы задать персонажам произведения);

– *give your piece of advice to the character of the work* (дайте свой совет герою произведения);

Одним из результативных и интересных способов формирования и расширения читательской компетентности является ведение читательского дневника. Читательский дневник обычно содержит: название произведения и имя автора, жанр произведения, дата написания произведения, основные герои, сюжет, отзыв о книге.

Данные разделы читательского дневника помогают учащемуся овладеть навыками вдумчивого чтения, анализировать прочитанное, давать оценку поступкам героев; способствуют его творческому развитию, повышает интерес к чтению.

Таким образом, различные способы работы с книгой способствуют формированию и расширению круга чтения. Наиболее интересные и продуктивные из них – это разнообразные творческие задания и ведение читательского дневника.

## Список литературы

1. Левин Ю. И. О типологии непонимания текста. М. : Семиотика, 2008. С. 581–594.
2. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. СПб. : КАРО, 2003. С. 11–18.

УДК 376.37

**Елизавета Дмитриевна Клейменова**

г. Пенза, lizakleiminova@gmail.com

### **ПРИМЕНЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

В настоящее время логопеды, воспитатели, педагоги и другие специалисты из области образования, которая связана с работой с детьми, все чаще сталкиваются с тем, что дети не хотят выполнять то или иное задание, быстро утомляются и отвлекаются. Помимо нарушенного развития у ребенка, это может быть связано с отсутствием мотивации, интереса и стремления выполнения заданий. Причиной этому является активная компьютеризация, дети, чуть ли не с пеленок умеют пользоваться телефоном, заходить в видео-хостинги или приложения с играми. После яркой, быстро меняющейся картинки, привлечь внимание ребенка на занятиях становится гораздо сложнее.

Исходя из этого, данная проблема в работе с детьми является одной из самых актуальных. Одним из путей ее решения является переход от стандартизированных заданий, игр или упражнений к оригинальным, нестандартным и креативным.

Меня очень заинтересовал вопрос использования стандартных и нестандартных игр в логопедической работе. Поэтому мною было проведено исследование, целью которого являлось выявление эффективности применения нестандартной дидактической игры над стандартной по формированию лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста.

Работа по формированию лексико-грамматических средств языка была выбрана в связи с тем, что данная категория является одной из самых насыщенной по количеству аграмматизмов.

Возраст детей был выбран в связи с тем, что совсем скоро в их жизни появится новый этап – обучение в школе. Следовательно, сформированность лексико-грамматических средств языка для них очень важна, ведь в противном случае дальнейшее обучение будет затруднено.

Первым этапом моего исследования являлось знакомство с детьми двух старших групп филиала детского сада №143 и выявление у них знаний в области лексико-грамматических средств языка на примере дидактической игры «Чья голова? Чей хвост?».

Из каждой группы мною, случайным образом, были отобраны 6 человек.

После отбора и знакомства с детьми, была проведена беседа на тему «Дикие животные».

По завершении занятия были проанализированы ответы на вопросы детей обеих групп. В результате чего, были сделаны выводы о том, что их уровень развития лексико-грамматического строя речи очень низкий. Дети не умеют согласовывать имена существительные с прилагательными, местоимениями, числительными. Наблюдаются ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы слова, притяжательных прилагательных, в употреблении существительных родительного падежа множественного числа, а также делают многократные ошибки в подборе названий детенышей животных и их частей тела.

Для привлечения внимания детей использовались пластиковые фигурки зверей.

Следующим этапом данного исследования являлось разделение методик формирования лексико-грамматических средств языка у детей выбранных подгрупп на примере дидактической игры «Чья голова? Чей хвост?».

В первой подгруппе была использована методика стандартной дидактической игры, в то время как во второй подгруппе была выбрана методика нестандартной. Название игр и в одной, и в другой подгруппе совпадало, различался лишь способ выражения информации.

Цель разделения методик обучения – выявить, какая из них является более эффективной.

В первой подгруппе детям предлагались картинки с изображением головы и хвоста животного. Их задача заключалась в том, чтобы найти части тела одного животного и правильно назвать их.

Во второй подгруппе дошкольникам одевались на руки перчатки, на каждом пальце которых были пришиты пуговицы с изображением части тела животных. На правой руке – хвосты, на левой – головы животных. Задача детей заключалась в том, чтобы по команде соединить подходящие части тела зверей и верно назвать их.

В процессе проведения игр исправлялись ошибки и давался правильный словесный образец, который к концу занятия помог детям перестать совершать ошибки лексико-грамматического характера.

Заключительным этапом исследования являлось проведение итогового занятия, в ходе которого был установлен актуальный уровень развития лексико-грамматических средств языка. Детям предлагалось рассмотреть иллюстрации с изображением диких животных и правильно назвать их части тела, а также верно употребить в речи лексико-грамматические категории, в которых ранее допускались ошибки.

Проведя все этапы исследования, были получены необходимые сведения для анализа и сравнения эффективности использования дидактической стандартной и нестандартной игр «Чья голова? Чей хвост?». Обратим внимание на результаты финального занятия.

В подгруппе № 1 проводилась стандартная дидактическая игра. В ходе проведения заключительного занятия у дошкольников была замечена положительная динамика в развитии лексико-грамматических категорий языка. Однако, они продолжали допускать некоторые ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы слова, притяжательных прилагательных, а также в употреблении существительных родительного падежа множественного числа.

В подгруппе № 2 проводилась нестандартная дидактическая игра. Анализируя результаты детей финального занятия, можно с уверенностью сказать, что дошкольники абсолютно точно усвоили все предложенные лексико-грамматические категории языка. Дошкольники без единой ошибки справились со всеми предложенными им заданиями и грамотно ответили на все задаваемые вопросы.

Вместе с тем было замечено, что во второй подгруппе детьми был проявлен больший интерес и стремление к выполнению заданий, чем в первой подгруппе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нестандартная дидактическая игра эффективнее способствует формированию лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста. Дошкольники более заинтересованы, замотивированы, легче идут на контакт, меньше отвлекаются, следовательно, они лучше усваивают информацию, которая откладывается у них в долгосрочной памяти.

УДК 58.006

**Вера Владимировна Козлова**

г. Пенза, verka.232323.kozl@gmail.com

**Алсу Хамзеевна Курмалеева**

г. Пенза, kurmaleevaa@yandex.ru

**Наталья Андреевна Минайкина**

г. Пенза, minaikinaa20@gmail.com

**Юлия Александровна Фатюнина**

г. Пенза, vyal81@mail.ru

**Светлана Юрьевна Юшкова**

г. Пенза, yushkovetssan97@mail.ru

## **ОРАНЖЕРЕЯ ПЕНЗЕНСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Роль ботанических садов как центров образовательной работы с обучающимися общеизвестна [1, с. 35]. В Пензенском ботаническом саду (ПБС) имени И. И. Спрыгина накоплен большой положительный опыт по эффективному формированию экологического мышления, исследовательских компетенций у обучающихся [2, с. 228].

Одним из самых молодых структурных подразделений ПБС является оранжерея, организованная в 2017 г. Несмотря на относительно небольшую площадь (300 м<sup>2</sup>), в оранжерее собрана богатая коллекция представителей тропической и субтропической флоры. В связи с этим, *цель работы* – оценить образовательный потенциал оранжереи ПБС для работы со школьниками и предложить направления его реализации.

Коллекция оранжереи ПБС насчитывает 256 таксонов (видов и сортов) растений. Споровые представлены папоротниками (6 видов из 5 семейств (*Pteridaceae*, *Davalliaceae*, *Nephrolepidaceae*, *Dryopteridaceae*, *Polypodiaceae*), голосеменные – 3 видами из 2 семейств (*Araucariaceae*, *Cycadaceae*). Ядро коллекции (247 таксонов, или 96,5 %) образовано видами отдела цветковые (52 семейства). Наиболее многочисленны *Cactaceae* (33 таксона), *Asparagaceae* (30) и *Araceae* (21), *Moraceae* (12 таксонов), *Crassulaceae* (11); по 9 таксонов из *Asphodelaceae*, *Bromeliaceae*, по 7 видов – из *Amaryllidaceae*, *Commelinaceae*, *Myrtaceae*, *Marantaceae*, *Euphorbiaceae*, *Acanthaceae*. 42% семейств представлены

в коллекции оранжереи единственным видом, что говорит об исключительном систематическом разнообразии коллекции.

Биоморфологический анализ показал, что преобладают травянистые многолетники несуккулетного облика – 74 таксона, или 28,5 %. 52 таксона (20,3 %) формируют древесную, 20 таксонов (7,8 %) – кустарниковую биоморфу. Многочисленны стеблевые (13,7 %) и листовые (11,3 %) суккуленты. Лиановидную форму роста образуют 18 видов древесных и кустарниковых (7,0 %) и 11 видов травянистых (4,3 %) растений. 13 таксонов (5 %) – эпифиты. Единичны полукустарники (3 вида) и кустарнички (1 вид). Большинство видов (за исключением 4-х листопадных видов кустарников и деревьев) относятся к группе «вечнозеленых». Такое разнообразие открывает большие возможности для организации исследований по изучению жизненных форм.

Таким образом, образовательный потенциал оранжерейного фонда можно оценить как значительный, но реализуется еще в неполной мере. Главное направление работы – организация и проведение экскурсий. До 2021 г. для школьников здесь проводили в основном только классические обзорные экскурсии (около 20 станций, на каждой из которых рассказывали о наиболее интересных в систематическом, экологическом отношении, с ценными хозяйственными свойствами видах (*Araucaria heterophylla*, *Jasminum sambac*, *Coffea arabica*, *Ficus carica*, *Psidium cattleianum*, *Capsicum chinense*, *Persea americana*, *Carica papaya*), родах (*Musa* sp., *Dracaena* sp., *Cycas* sp.), семействах (*Cactaceae*, *Euphorbiaceae*, *Orchidaceae*). Подобный формат экскурсии лучше всего подходит для первого посещения обучающимися оранжереи, для первичного знакомства с коллекцией.

Начиная с 2021 г. ведется работа по расширению спектра экскурсий, в том числе с привлечением новых интерактивных форм. Так, например, была разработана и апробирована квест-экскурсия «Кофейные истории» (для учащихся как старших классов, и ее модификация для учащихся среднего звена). Выбор объекта экскурсии из всего большого спектра тропических культур, выращиваемых в оранжерее, обусловлен, во-первых, огромной хозяйственной значимостью *Coffea arabica* L. как тонизирующей культуры с сильным физиологическим действием на организм человека образуемых в нем биологически активных веществ. Кроме того, *C. arabica* в условиях оранжереи осуществляет полный жизненный цикл «от семени до семени», что позволяет изучать его на всех этапах онтогенеза; генеративный период развития характеризуется продолжительным цветением, что повышает эстетические свойства данного объекта экскурсии. У этого вида интересная история введения в культуру, оказавшая заметное влияние на историю развития многих государств, на формирование культурных ценностей. Все это дает большой материал для разработки интерактивной экскурсии-квеста со следующими задачами: 1) актуализация биологических знаний по морфологии, анатомии и физиологии растений; 2) установление межпредметных связей между разными сферами науки и культуры (между биологией и экологией, химией, медициной, экономической географией, физической географией, литературой и русским языком, историей), интеграция междисциплинарных знаний в единую картину мира; 3) совершенствование специальных биологических умений и навыков; 4) развитие познавательной мотивации к изучению окружающего мира и собственного внутреннего мира (рефлексия, самопознание); 5) формирование научно-обоснованных и ответственных представлений и здорового образа жизни.

Формат квест-экскурсии (от англ. «quest» – искать) предусматривает последовательное прохождение участниками нескольких этапов, решение определенных задач на каждом из которых, связанное с поиском информации, ее анализом, выполнением индивидуальных и коллективных заданий приближает всю группу к достижению определенной финальной цели. Экскурсовод при этом выступает в роли наставника, направляющего, корректирующего, мотивирующего участников.

На предварительном этапе обучающимся было предложено тестирование, направленное на повышение мотивации будущей познавательной деятельности в оранжерее. Разработанный нами маршрут квест-экскурсии «Кофейные истории» включает 10 станций («Он? Она? Оно?», «Родина кофе», «Что нужно, чтобы вырастить кофейное дерево?», «Вторая родина», «Как кофе попал в Россию?», «Верю – не верю», «В поисках кофейного дерева», «Как цветет кофе?», «А вот и плод!», «Под маской кофе»), продолжительностью 1 час 20 минут. Одновременно на маршруте могут работать не более 10 человек по причине ограниченности свободного пространства в небольшой по площади оранжерее. В начале квест-экскурсии экскурсовод в игровой форме озвучивает цель работы на маршруте для учащихся – выполнить 10 заданий, в случае успешного выполнения каждого из которых команда получит карточку с буквой. Сложив буквы вместе, ребята собирают слово, чтобы узнать, какой сюрприз их ждет в конце квест-экскурсии (слово «дегустиация» – после экскурсии участникам предлагается сравнить вкусовые качества кофе и напитка из корней цикория, обсудить полезные свойства, и сформировать собственное мнение о культуре использования напитков кофе и цикория).

В квест-экскурсии использовались различные формы работы (групповая, в парах, индивидуальная), с акцентом на работу в группах с целью развития коммуникативных компетенций. Методы работы разнообразны: рассказ (его роль намного более скромная, чем на традиционной экскурсии), беседа, работа с дидактическими карточками, практическая работа, выполнение биологического рисунка, работа с контурной картой, игровые формы.

Заключительный этап включал тестирование по заданиям, основанным на содержании экскурсии. Апробирование данной квест-экскурсии с привлечением обучающихся шестого класса МБОУ СОШ № 60 г. Пензы и 8 химико-биологического класса Губернского лицея г. Пензы показало ее высокую эффективность. В настоящее время разрабатываются квест-экскурсии по темам «Суккуленты», «Лианы».

Второе важное направление организации деятельности обучающихся – организация на базе оранжереи *научно-исследовательской работы*. Первый подобный опыт осуществила ученица МБОУ СОШ № 77 г. Пензы Зенюкова Карина по теме «Рост и развитие *Carica papaya* в оранжерее Пензенского ботанического сада». Было установлено, что *C. papaya* способна полностью осуществлять свой жизненный цикл, начиная от стадии семени (сформировавшихся в условиях оранжереи), до генеративного возрастного состояния. Выделены 3 периода онтогенеза и 7 возрастных состояний (семя, проросток, ювенильное, имматурное первой подгруппы, имматурное второй подгруппы, виргинильное, генеративное состояния). Установлено, что комплекс условий оранжереи позволяет осуществить формирование цветков, опыление (даже в отсутствие естественных опылителей) и сформировать плоды с выполненными семенами, которые можно использовать для поддержания вида в коллекции. По предварительным итогам работы в 2022 г. ученица подготовила доклад, с которым выступила на конференции «Актуальные вопросы биологии, экологии и здоровьесбережения», организованной Педагогическим институтом имени В. Г. Белинского и на «XXI экологическом форуме школьников г. Пензы имени И. И. Спрыгина». Подобные работы по изучению онтогенеза тропических и субтропических культур в условиях оранжереи наиболее перспективны для таких плодоносящих видов, как *Theobroma cacao*, *Monstera deliciosa*, *Psidium cattleianum*, *Coffea arabica*. Кроме того, большое практическое значение могли бы иметь работы по поиску наиболее оптимальных способов размножения ряда видов, способов защиты от болезней и вредителей.

## Список литературы

1. Международная программа ботанических садов по охране растений / под ред. И. Смирнова, В. Л. Тихоновой ; пер. на рус. яз. Ю. Лисиной. М. : Междунар. совет ботан. садов по охране растений, 2000. 57 с.

2. Порукова Е. А., Прусакова О. Ф., Мельникова Т. С. [и др.]. Возможности экологической тропы ботанического сада для организации самостоятельной работы студентов при освоении дисциплины «Экология растений» // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VI Всерос. (национальной) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза, 2020. С. 228–231.

УДК 373.2

***Луника Николаевна Корчагина***

г. Пенза, lunikanik@mail.ru

***Елизавета Романовна Сиренко***

г. Пенза, elizabethsirenko@yandex.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ**

На протяжении веков многие просветители, философы, писатели и педагоги интересовались нравственным воспитанием. Это Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Н. И. Болдырев, а так же ряд российских ученых: Л. А. Попов, Л. Г. Григорович, И. П. Подласый и др. Большинство исследований говорят о формировании у подрастающего поколения нравственности различными средствами: с помощью форм народного творчества, художественной деятельности детей, любительского театра и др. В то же время лишь некоторые исследователи говорят, что детская художественная литература является базой, на которой формируются нравственные качества личности дошкольников [3].

В целях актуализации заявленной проблемы были проанализированы направления современных исследований.

В 1980-е гг. О. С. Газманом была разработана концепция воспитания, опирающаяся на гуманную педагогику, определен необходимый минимум ценностных представлений и качеств человека, без которых невозможна социализация личности.

Согласно современным исследованиям, в последнее десятилетие в педагогической литературе широко обсуждается вопрос о необходимости воспитания гуманных чувств в детях, что объясняется потребностью современного общества в воспитании человека культуры.

Формирование нравственности у подрастающего поколения призвано дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России гуманного общества.

Художественная литература играет большую роль в обучении, воспитании и развитии дошкольников. Она является и предметом изучения, и средством обучения и мощной силой морально-этического и эстетического воспитания. В методической литературе постоянно ставится вопрос о необходимости использования больших воспитательных возможностей художественной литературы, обучения детей воспринимать произведения. Использование педагогами художественных произведений, а именно примера героев, анализа их поступков, является мощным инструментом развития положительных качеств личности.

К жанрам детской художественной литературы можно отнести: сказки, басни, стихотворения, былины, рассказы и т. д. Наибольшее воздействие на детей оказывают сказки, использование которых особенно актуально в настоящее время, так как в условиях современного мира сказка стала носить развлекательный характер, нежели поучительный [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области Художественно-эстетическое развитие есть раздел «Приобщение детей к художественной литературе». Он направлен на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач: формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству, в том числе художественного восприятия и эстетического вкуса. ФГОС ДО не ставит перед собой задачу формирования нравственных качеств дошкольника посредством художественной литературы. В настоящее время разработано множество программ по формированию духовно-нравственной личности, однако данные программы практически не затрагивают художественную литературу, а основываются на проблемных ситуациях [1].

Нравственное воспитание подразумевает под собой формирование у детей нравственных чувств: к труду, к природе, к важным общественным событиям. На данный момент ДОУ концентрирует свое внимание на развитие нравственных чувств посредством художественной литературы по отношению людей друг к другу, к природе. Но не стоит забывать, что важным направлением нравственного развития является воспитание патриотических чувств. Задача воспитателей состоит в том, чтобы сформировать действенность моральных чувств, стремление к поступкам, в основе которых лежат нравственно ценные побуждения. В современных программах ДО данное направление приурочено к конкретным датам и практически не подкрепляется художественным словом.

Подбор материала должен соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей. На выбор так же влияет уровень нравственности конкретного ребенка, его особенность мышления, памяти, внимания. Художественная литература должна быть близка и понятна детям по тематике и выразительным средствам. Рациональный подбор материала подразумевает разнообразие жанров. Подобранный воспитателем материал должен оказывать положительное эмоциональное воздействие на ребенка. Художественная литература требует сосредоточения детей, именно поэтому необходимо правильно организовать читательскую деятельность. А именно: слушание; выполнение живых картин: озвучивание ролей, повторение песенок героев; рассматривание иллюстраций и элементов оформления книги; раскрашивание картинок в книгах-альбомах; запоминание малых текстов, отдельных словосочетаний и строк.

Читательская деятельность состоит из 3 этапов:

1-й этап: работа с книгой до чтения. Рассматривание обложки – что видите, кого видите.

2-й этап: Выразительное чтение текста воспитателем. Активное общение с детьми.

3-й этап: Работа после чтения: перечитывание, озвучивание ролей, повторение песенок героев; рассматривание иллюстраций и элементов оформления книги; запоминание малых текстов, отдельных словосочетаний и строк [4].

В дошкольном детстве мы знакомим ребенка с различными жанрами художественной литературы и фольклором. В зависимости от своей спецификации они оказывают эмоциональное, воспитательное воздействие. Произведения художественной литературы раскрывают перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать с героями художественных произведений, дети начинают замечать настроение близких и окружающих их людей. И у них начинают пробуждаться гуманные чувства: способность проявить заботу и доброту, протест против несправедливости. Под влиянием возвышающего воздействия художественного слова ребенок приходит к определенным выводам самостоятельно.

Правильно спланированная и реализованная работа с детьми уже к старшему дошкольному возрасту формирует определенный багаж знаний, ценностей и личностных качеств, которые ежедневно следует реализовывать на практике, так как уровень развития гуманности у детей определяется поступками и поведением.

### Список литературы

1. Авдулова Т. П., Изотова Е. И., Толкачева Г. Н. [и др.]. Психолого-педагогическое сопровождение реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). М. : ВЛАДОС, 2016. 316 с.

2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2019. 464 с.

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / Рос. акад. образования. М. : Просвещение, 2009. 2015. 29 с.

4. Короткова Л. Д. Духовно-нравственное воспитание дошкольников средствами авторской сказки. М. : Перспектива, 2017. 133 с.

УДК 81-26

**Наталья Юрьевна Костина**

г. Пенза, nubones@yandex.ru

**Виктория Алексеевна Макеева**

г. Пенза, victoriamaakeeva@icloud.com

### ОТРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПРОЗАИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ П. Г. ВУДХАУЗА «JEEVES TAKES CHARGE»

Для полного понимания и изучения иностранного языка необходимо знать особенности истории и культуры страны изучаемого языка. В общении с представителями другой нации важно адекватно выстраивать свое поведение, знать, что

приемлемо, а что нет для данной культуры. В связи с этим необходимо изучить особенности национального менталитета. Актуальность выбранной темы обусловлена интересом к изучению и использованию прозаических произведений в обучении иностранному языку, поскольку знакомство с английскими писателями и их произведениями способствует расширению кругозора учащихся, воспитывает толерантное отношение к другим народам. Анализ юмористического рассказа английского писателя П. Г. Вудхауза также позволяет выявить главные национальные черты характера англичанина. В ходе работы были использованы такие методы исследования как теоретический анализ, метод контекстного анализа, сравнение и обобщение.

Стоит отметить, что в научном сообществе не существует единого понимания термина «национальный менталитет». Так, многие отечественные ученые, в том числе Кузнецова Е. В., Стефаненко Т. Г., Овсяннико-Куликовский Д. Н., Юревич А. В., определяют менталитет как нематериальную составляющую традиций, как совокупность сознательных и бессознательных установок, сопряженных с этнической традицией, а также как исторически сложившееся групповое долговременное умонастроение, единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении [6, с. 16].

Таким образом, национальный менталитет отражает и воплощает картину мира народа, унаследованную от предшествующих поколений. Национальный менталитет формируется под влиянием системы ценностей, социальных представлений, исторических событий, культуры и языка. Национальное самосознание и душа народа зачастую являются синонимами национального менталитета.

Как на любой другой национальный менталитет и характер, на англичан оказали влияние такие факторы как климат, природа, географические особенности, а также богатейшая история государства, норм и традиции, принятые в обществе. Существует множество уже сложившихся стереотипов об англичанах. Самыми распространенными являются консерватизм, сдержанность, вежливость, патриотизм, уважение к личному пространству, а также особое чувство юмора. Согласно А. В. Павловской, англичане очень сдержанны, они не любят проявлять своих чувств и эмоций, а также глубоко чтят свои традиции [4].

Другим стереотипным высказыванием об англичанах стало словосочетание – «чопорные англичане». Хотя англичане и считаются довольно замкнутыми и необщительными людьми, эта национальная особенность связана с системой воспитания. Отсюда и знаменитая английская сдержанность, стремление скрыть эмоции и сохранить лицо. Одним из главных достоинств человеческого характера англичане считают самообладание. Тем достойнее человек, чем лучше он справляется со своими эмоциональными порывами. Негласным девизом британской королевской семьи стали слова премьер-министра Бенджамина Дизраэля: «Never complain; never explain» (Никогда не жалуйся; никогда ничего не объясняй). Данный афоризм стал своеобразным лозунгом для многих англичан, а также политикой Елизаветы II по отношению к прессе и другим внутренним проблемам. Эти особенности проявления сдержанности подчеркивает в своих работах И. М. Кобозева, связывая это с тем, что англичане стремятся «сохранить покой вокруг и внутри себя» [2, с. 207].

Следует отметить и особое чувство юмора англичан, которое является известной национальной чертой характера жителей Туманного Альбиона. Англичане зачастую используют юмор для самокритики и никогда не прочь посмеяться над собой или ситуацией, в которой они оказались. Как сказал известный английский писатель Оскар Уайльд: «Imagination is a quality that was given to man com-

pensate him from what's not. The sense of humor was given to console him from what is» (Воображение дано человеку, чтобы утешить его в том, чего у него нет, а чувство юмора – чтобы утешить тем, что у него есть).

Для понимания английского менталитета и характера необходимо обратиться к классической английской литературе. Прежде всего, английская литература рисует типичного англичанина как сдержанного в проявлении своих эмоций, невозмутимого, спокойного и обладающего стойким самообладанием. Внешним доказательством английской сдержанности является известная идиома «*keep a stiff upper lip*», что дословно можно перевести как сохранять неподвижно верхнюю губу или более подходящий русский фразеологизм: не вешать нос. На самом деле данный внешний признак невозмутимости может скрывать слабого человека, который хочется казаться сильным и невозмутимым. Это характерно для литературных джентльменов: Сэмюэла Пиквика из романа Ч. Диккенса «Пиквикские бумаги» и Берти Вустера из комедийных рассказов П. Г. Вудхауза [3].

Большую роль в английской художественной литературе играет тип «идеального джентльмена». Образ джентльмена предполагает, помимо сдержанности следование определенному набору норм, умение, исходя из этих норм, подобающим образом реагировать на жизненные ситуации. Приоритетами джентльмена, или человека благородного, являются образованность и воспитанность, изучение свободных искусств и способность жить, не трудясь и не занимаясь делами, требующими физического труда. Образ человека, чья жизнь определяется погоней за этим идеалом является Берти Вустер, герой П. Г. Вудхауза.

Одним из самых популярных английских писателей XX в. стал Пэлем Грэнвил Вудхауз. Произведения П. Г. Вудхауза писал в юмористическом жанре, и его рассказы печатались в газетах и журналах. Первый роман вышел в 1902 г. под названием «*The Pothunters*». Большую часть жизни писатель провел в США, но всегда оставался англичанином по своему духу и продолжал писать о своих соотечественниках. Вудхаузу удалось с удивительной тонкостью и точностью передать английский характер. Описывая творчество Вудхауза английский писатель и философ Г. К. Честертон отмечал: «Никто, кроме англичанина, не может пропитать свои книги и пылкой насмешкой, и пылкой добротой» [5].

Для анализа образа типичного английского характера нами было выбрано произведение П. Г. Вудхауза из цикла комедийных рассказов «*Jeeves and Wooster*» – «*Jeeves takes charge*» («Командует парадом Дживс»). Рассказ ведется от лица Берти Вустера, и читатель сразу узнает о Дживсе со слов главного героя:

«Now, touching this business of old Jeeves – my man, you know – how do we stand? Lots of people think I'm much too dependent on him. My Aunt Agatha, in fact, has even gone so far as to call him my keeper. Well, what I say is: Why not? The man's a genius. From the collar upward he stands alone. I gave up trying to run my own affairs within a week of his coming to me». (Да, так насчет Дживса – знаете его? Мой камердинер. Многие считают, что я чересчур на него полагаюсь, тетя Агата – та даже вообще называет его «твоя няня». А по-моему, ну и что? Если он гений. Если он от воротничка до макушки на голову выше всех. Через неделю после того, как он ко мне поступил, я полностью передоверил ему ведение всех моих дел) [1, с. 7].

Прочитав первый абзац, мы можем сделать предположения о характере Дживса и его роли в будущих историях. Дживс – образованный, трудолюбивый и порядочный камердинер, которому удалось в короткий срок расположить к себе аристократа Берти Вустера. Данные качества характера достойны не только высшей похвалы для работника того времени, но и демонстрируют традиционные качества типичного англичанина.

Сдержанность – еще одно главное качество британца. Умение контролировать свои эмоции и свою речь несмотря ни на что является достоинством любого англичанина. В качестве доказательства приведем пример диалога главных героев:

– «Do you know that Lady Florence has broken off her engagement with me?»

– Indeed, sir?

Not a bit of sympathy! I might have been telling him it was a fine day.

– You're sacked!

– Very good, sir.

He coughed gently».

( – Вам известно, что леди Флоренс расторгла нашу помолвку?)

– В самом деле, сэръ?

Ни малейшего сочувствия в голосе, будто с ним говорят о погоде.

– Я вас увольняю!

– Очень хорошо, сэръ.

Он вежливо кашлянул.) [1, с. 7].

В этом рассказе камердинер Дживс предстает перед читателями как истинный английский джентльмен. Он представляет собой идеального слугу, который все знает и умеет, а также предан своему господину. Дживс, несмотря на соблюдение субординации, все же имеет влияние на Берти Вустера, которое тот, в свою очередь, начинает ценить со временем. Дживс служит воплощением порядочности и сдержанности, на контрасте с эмоциональным господином, что является элементом английского юмора. Данный юмор проявляется в усмешках, недомолвках между героями, что придает произведениям Вудхауза свой шарм.

Таким образом, в понятие «национальный менталитет» входит понятие «национальный характер», который и составляет национальную самобытность народов друг от друга. При изучении национального характера используются различные формы и методы: наблюдение, описание, сравнение. В структуре любого национального характера отмечают наличие культурных ценностей, передача народного опыта, любовь к Родине. Сходства или различия национальных характеров со временем проявляются в форме стереотипов и предрассудков. Изучение английского национального менталитета и национального характера способствует лучшему пониманию культуры и истории стран англосаксонского мира. В современном мире национальный характер может определяться набором определенных качеств, которые образуют национальное своеобразие, особый уклад жизни народа, специфику его норм поведения и ценностей.

Классическая английская литература может помочь выявить черты английского национального характера. Подводя итог, стоит отметить, что в своих произведениях П. Г. Вудхауз смог передать характерные черты жителей Великобритании, придав им юмористический оттенок в традиционном английском духе. Используя парные образы слуги и господина, Вудхауз смог создать образ образцового слуги, который вобрал в себя лучшие качества как камердинера, так и качества благородного джентльмена. Сам дуэт Вустера и Дживс стал традиционным для английской прозы наряду с Шерлоком Холмсом и доктором Ватсоном.

### Список литературы

1. Вудхауз П. Г. Командует парадом Дживс : рассказ. URL: [http://lib.ru / INPROZ/WUDHAUS/jeeves01.txt](http://lib.ru/INPROZ/WUDHAUS/jeeves01.txt) (дата обращения: 09.09.2022).

2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учебник. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.

3. Коршунова Е. С. «Типичный англичанин» как литературный образ // Омский научный вестник. 2011. № 3. С. 98–101.
4. Павловская А. В. Англия и англичане. М. : Изд-во МГУ : Триада, Лтд, 2004. 264 с.
5. Сербин В. С. Мир Вудхауза // Иностранная литература. 1995. № 11. С. 34–36.
6. Юревич А. В. Психология социальных явлений. М. : Институт психологии РАН, 2014. 26 с.
7. Wodehouse P. G. Jeeves takes charge. URL: <http://lib.ru/INPROZ/WUDHAUS/jeeves01engl.txt> (date of access: 28.05.2022).

УДК 376.4

**Татьяна Михайловна Кочеткова**

г. Пенза, ragu@inbox.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В ПОПУЛЯРНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

В настоящее время статьи на экономические темы в печатных и интернет-изданиях перешли из категории научного или профессионального дискурса в категорию популярного дискурса. Популярный экономический дискурс становится неотъемлемой частью каждого издания. Популярность разделов «Финансы», «Экономика», «Деньги», «Фондовые рынки» растет с каждым днем. Благодаря популярному экономическому дискурсу люди получают информацию об актуальных экономических процессах.

В связи с этим язык популярного экономического дискурса имеет свои особенности. А. А. Шереметьева отмечает, что экономическому дискурсу присуще использование разнообразных грамматических форм, экономических терминов, сочетание лексики разных жанров, отсутствие единой структуры организации текста. Выбор определенной структуры, лексики и грамматических форм зависит от целей адресата [4]. Использование такого разнообразия языковых средств обусловлено необходимостью донести информацию или воздействовать эмоционально на аудиторию. В зависимости от целей автора, он выбирает наиболее эффективные речевые средства.

В нашей статье мы подробнее остановимся на использовании обстоятельств, в том числе выраженных наречиями, в популярном экономическом дискурсе и их роль в его стилистической характеристике.

Обстоятельства, в том числе выраженные наречиями, играют большую роль в популярном экономическом дискурсе, так как они являются одним из способов передать отношение автора к тому или иному процессу, отразить более детально какой-либо процесс, предоставить читателю более яркую картину.

Во-первых, следует дать краткую характеристику обстоятельств в английском языке.

По структуре их можно разделить на несколько групп: простые, состоящие из одного слова; фразовые, состоящие из нескольких слов; сложные, связанные союзом; предложные, состоящие из целого придаточного предложения.

Обстоятельства могут быть выражены различными частями речи: наречием, инфинитивом, герундием с предлогом, причастием или причастным оборотом, существительным с предлогом, придаточным предложением [2].

Обстоятельства принято подразделять на несколько категорий, хотя стоит отметить, что разные авторы выделяют иногда и другие категории:

- обстоятельства образа действия (adverbials of manner);
- обстоятельства времени (adverbials of time);
- обстоятельства частотности (adverbials of frequency);
- обстоятельства отношения говорящего к содержанию высказывания (adverbials of comment);
- обстоятельства возможности и вероятности (adverbials of probability);
- обстоятельства места (adverbials of place);
- обстоятельства цели (adverbials of purpose) [5].

Рассмотрим примеры использования обстоятельств в популярном экономическом дискурсе на основе экономических статей интернет-изданий The Economist, The Insider.

*Amazon, for example, is investing **heavily** in its advertising business, Alphabet's forte; Alphabet, **meanwhile**, is spending billions to get a foothold in the cloud, which is Amazon's.* Амазон, например, вкладывает значительные средства в свой рекламный бизнес, который является прерогативой компании Алфавит; Алфавит при этом тратит миллиарды, чтобы закрепиться в облачном пространстве, который принадлежит Амазон.

Обстоятельство времени, выраженное наречием, *meanwhile* здесь отображает одновременность процесса, при этом с помощью одного этого наречия автор избегает пространного объяснения параллельности и противоречивости процесса. Также мы видим здесь употребление наречия *heavily* в качестве обстоятельства образа действия. Обратим внимание на то, что русский вариант стремится отойти от обстоятельства и перейти в более характерную для русского языка категорию определений, характеризующих инвестиции. Русский вариант перевода отображает размер инвестиций, английский вариант – манеру инвестирования.

Приведем еще несколько примеров функций обстоятельств времени в экономическом дискурсе.

***On the eve of the pandemic** central banks in America, Europe and Japan owned a staggering \$15trn of financial assets.* **Накануне** пандемии центральные банки Америки, Европы и Японии владели ошеломляющими финансовыми активами в размере 15 триллионов долларов.

*In the most recent senior-loan-officers survey every single question they asked bankers about financial conditions flipped to tightening, **all at once**.* В последнем опросе старших менеджеров кредитных компаний каждый вопрос, который они задавали банкирам о финансовых условиях, сразу же сводился к вопросу о повышении стоимости кредитов.

Довольно часто в популярном экономическом дискурсе мы можем увидеть использование обстоятельств образа действия. Помимо своих свойств обстоятельства, часто они имеют метафорический оттенок, что придает тексту образность, яркость и позволяет более четко представить экономический процесс.

*Chinese growth has slowed **sharply** as a result of the lockdowns that stem from its zero-covid policy, and worries are mounting over its fragile property markets.* Рост экономики Китая резко замедлился из-за карантина, который есть результат анти-ковидной политики, и накапливается беспокойство по поводу хрупкого китайского рынка недвижимости.

Наречие *sharply* является одним из наиболее часто используемых в экономических публикациях. Это неудивительно, ведь, как видно из приведенного примера, оно ярко отображает, как именно замедляется рост. Автор использует данное наречие для отображения неожиданных процессов, несвойственных экономике в стандартных условиях, тем самым позволяет читателям оценить важность процесса. Помимо наречия *sharply* в экономических статьях часто можно увидеть такие емкие обстоятельства образа действия, выраженные наречиями, как *narrowly, chiefly, steeply, broadly, systematically, externally, entirely, roughly*. («The **broadly** positive results will give UK incumbents confidence <...>»; «A feared recession is forcing banks to look for growth externally»; «<...> industrial production and hence gdp will fall, perhaps steeply in exposed economies like Germany»). Часть из них можно отнести к категории так называемых *extreme adverbs*, значение которых само по себе отображает чрезмерную экспрессивность в описании того или иного процесса. Таким образом, автор, просто добавляя обстоятельства образа действия, выраженные наречиями, такого типа, сразу же акцентирует внимание читателя на экзальтированности процессов и событий.

Отдельно стоит выделить фразовые обстоятельства образа действия, а также сложные и предложные. Часто они отличаются метафоричностью высказывания, обладают яркой смысловой нагрузкой.

*Yields moved so fast that this became a fire-sale, with prices spiralling downwards.* Доходы подскочили так быстро, что это превратилось в горячую распродажу, когда цены падали все быстрее.

Обстоятельства вероятности в экономическом дискурсе редко отображают категоричность суждения. Часто авторы предлагают аккуратную оценку вероятности того или иного процесса или события, что отражается в использовании ими определенных обстоятельств в публикациях.

*Cash use is declining, but the US is unlikely to become a completely cashless society in the near future.* Использование наличных денежных средств сокращается, но США вряд ли станут полностью «безналичным» обществом в ближайшем будущем.

*With a few exceptions, such as Canada's frothy housing market, today's big economies suffer from few such vulnerabilities.* За некоторыми исключениями, такими как раздутый рынок недвижимости Канады, в современных крупных экономиках сегодня почти нет уязвимых мест.

Как мы видим, авторы стараются избегать однозначных и категорических высказываний, ограничиваясь довольно пространственными обстоятельствами вероятности, или же допуская существования другого направления развития процесса с помощью вероятностной оценки состояния экономики.

Говоря об обстоятельствах отношения говорящего к содержанию высказывания, следует отметить, что они часто включены в смысловую нагрузку обстоятельств вероятности. Вообще, в экономическом дискурсе для выражения отношения авторы могут использовать такие способы как цитирование, ссылки на другие источники, которые и отображают характер их отношения.

В некоторых статьях мы можем наблюдать структурные особенности для выражения отношения авторов. Например, в статье «Cash decline looks very different across demographics», автор Adriana Nunez, используется прием разделения текста на абзацы, каждый из которых отображает суть информации: абзац «The data» дает характеристику статистических данных; абзац «What it means» поясняет предоставленные данные со ссылкой на источники; абзац «Our take» раскрывает отношение автора к вероятному развитию событий.

Приведем другие примеры использования обстоятельств отношения говорящего к содержанию высказывания.

*Predicting a global recession usually means standing out from the crowd. Today it is those saying the world economy will avoid a downturn who are sticking their necks out.* Прогнозирование глобальной рецессии обычно выделяется из общей массы прогнозов. Сегодня же те, кто говорит, что мировая экономика сможет избежать спада, являются заметными.

В данном примере, в качестве обстоятельства отношения можно рассматривать оба предложения, так как по своей смысловой нагрузке они отображают авторскую точку зрения далее в статье.

*It is hard not to feel a sense of foreboding.* Трудно не ощущать дурные предчувствия.

Рассмотрев в нашей статье некоторые примеры использования обстоятельств различных категорий, мы можем сделать вывод, что экономический дискурс характеризуется в основном активным использованием обстоятельств времени, образа действия, частотности. Формы таких обстоятельств довольно разнообразны. В меньшей степени авторы прибегают к оценочным обстоятельствам, либо их не всегда можно определить исключительно как обстоятельства отношения. Необходимо отметить образность высказываний, а также наличие сравнительных конструкций. Использование обстоятельств в экономическом дискурсе позволяет избежать сухости и научности в тексте, облегчает понимание экономических процессов и событий в мире бизнеса и экономики широкому кругу читателей. Таким образом, использование данных членов предложения популяризирует экономический дискурс как таковой.

### Список литературы

1. Болтакулова Г. Ф. Способы выражения обстоятельства времени в английском и русском языках и его место в предложении // Молодой ученый. 2015. № 14 (94). С. 583–584.
2. Нагорная А. В. Английские прилагательные и наречия. М. : Айрис-пресс, 2011. 96 с.
3. Петушинская Е. Г. Популярные экономические статьи как способ передачи информации массовой аудитории // Российский внешнеэкономический вестник. 2011. № 5. С. 47–51.
4. Шереметьева А. А. Основные характеристики экономического дискурса (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009. 160 с.
5. Clare A., Wilson J. J. Speakout. Advanced. Slovakia : Pearson Education Limited, 2016.
6. Insider Intelligence. UK banks weighing deals despite looming threat of recession. URL: <https://www.insiderintelligence.com> (date of access: 09.10.2022).
7. Insider Intelligence. Cash decline looks very different across demographics. URL: <https://www.insiderintelligence.com> (date of access: 09.10.2022).
8. The Economist. The era of big-tech exceptionalism may be over. URL: <https://www.economist.com> (date of access: 09.10.2022).
9. The Economist. A new macroeconomic era is emerging. What will it look like? URL: <https://www.economist.com> (date of access: 12.10.2022).
10. The Economist. Financial markets are in trouble. Where will the cracks appear? URL: <https://www.economist.com> (date of access: 12.10.2022).
11. The Economist. The silver linings of a recession. URL: <https://www.economist.com> (date of access: 12.10.2022).

**Захар Николаевич Крылов**

г. Пенза, krylovzakhar@yandex.ru

**Юлия Александровна Шурыгина**

г. Пенза, julia\_shurygina@mail.ru

## **О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМИКСОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)**

Поиски эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса уже давно подтвердили необходимость применения учителями разнообразных средств наглядности: зрительной, слуховой, зрительно-слуховой. Данная идея нашла отражение при формулировке одного из важнейших общедидактических принципов – принципа наглядности.

Как известно, наглядность привносит в учебно-воспитательный процесс вторую действительность, позволяет превратить абстрактную теорию в конкретные представления, обеспечивает прочность запоминания материала (языкового, речевого, социокультурного) за счет яркости образов, созданного визуального эффекта [1, 3].

Безусловно, применение наглядности возможно на всех этапах урока иностранного языка:

– Речевая разминка (аудиоматериалы, раздаточные дидактические материалы, предметная наглядность, карты, постеры и пр.)

Наглядные материалы, как зрительные, слуховые, так и зрительно-слуховые, помогают погрузить ученика вначале урока в языковую атмосферу, стимулирует общение на иностранном языке.

– Ознакомление с новым материалом и организация первичной тренировки (аудиоматериалы, видеоматериалы, раздаточные дидактические материалы, предметная наглядность, схемы, таблицы, мультимедийная презентация и пр.)

Использование наглядности возможно при изложении нового материала (например, в процессе семантизации лексики, при объяснении нового грамматического материала, знакомстве с новым социокультурным материалом), а также при проверке освоения учебного материала.

– Применение изученного материала в устной и письменной речи на иностранном языке (раздаточные дидактические материалы, предметная наглядность, схемы, таблицы, мультимедийная презентация и пр.).

Использование наглядности возможно при разыгрывании диалогов, составлении монологических высказываний с опорой на схему / таблицу / фото, при написании эссе с опорой на иллюстрацию и пр.

Таким образом, наглядность стимулирует процесс усвоения материала, является дополнительным средством запоминания и сохранения информации, что способствует развитию различных видов памяти школьника.

Использование наглядности позволяет эффективно реализовать воспитательный потенциал урока иностранного языка. Эстетически оформленная наглядность способствует воспитанию чувства прекрасного, наглядность страноведческого характера способствует воспитанию терпимости к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям.

Сочетание различных видов информации и способов ее предъявления учащимся способствует появлению современных средств наглядности, к которым можно отнести комиксы.

Под комиксами понимается «серия рисунков с текстом, образующую связное повествование, обычно приключенческого или юмористического характера» [4]. Они сочетают в себе особенности художественной литературы и изобразительного искусства. Комиксы являются аутентичным материалом, поэтому использование их на уроке иностранного языка позволяет развивать не только грамматические и лексические навыки, но и формировать речевые умения, саму коммуникативную компетенцию. Тот факт, что комиксы имеют визуальный компонент содержания и что визуальный и текстовый компоненты соединены и взаимно дополняют друг друга и, в то же время, могут быть легко отделены друг от друга, работает также на развитие коммуникативной компетенции.

Более того, для учителя комикс может выступать как незаменимое средство расширения лингвострановедческого кругозора. В данном креолизованном тексте зачастую можно увидеть присущие разговорной речи слова и выражения, например, сленговые фразы, сокращенные формы, идиомы и выражения, требующие фоновых знаний о культуре. Отдельные комиксы целиком могут относиться к классическим текстам или явлениям культуры (например, комиксы о Тинтине, который путешествует по различным странам планеты, раскрывая как культуру, так и стереотипы типичного европейца о ней) [2].

Необходимо добавить, что в комиксах, в большинстве своем, имеются комические моменты, использование данного средства обучения будет иметь результаты, схожие с игрой, то есть стимулировать обучающихся к речевой деятельности в творчески-игровой форме.

Современные преподаватели иностранного языка, например М. А. Федосенко, утверждают, что комикс может быть использован как дополнительный материал при работе, направленной на развитие всех видов речевой деятельности [5]. Для развития умения читать комиксы могут быть использованы как основной или дополнительный текст. В данном случае целесообразно применять комикстрипы, которые имеют в своей основе три-четыре кадра и которым присуща юмористическая составляющая. В данном случае студенты запоминают новые слова, а также учатся понимать юмор на изучаемом иностранном языке.

Все это неоспоримые преимущества комикса в качестве средства обучения. Однако, они могли бы быть также применены с целью повышения внимания учащихся. Так, при наличии картинок становится намного проще догадаться до смысла написанного, что, например, делает комиксы хорошим средством обучения новой лексики.

Комикс позволяет ученикам определить, как правильно выстроить диалоги, следовать основной идеи и правильно ее передавать, расставлять необходимые акценты в процессе восприятия образа, события, явления и фокусировать внимание на главном. С помощью комикса учащиеся самостоятельно смогут разделить задания на составляющие, в понятной для них форме, и запомнить больше учебного материала, за счет глубокой работы с ним.

Информация в виде комикса эмоционально окрашена, затрагивает больше органов чувств, и, вследствие чего, лучше ими усваивается. Подкрепляя материалы визуальным отображением, учитель повышает степень запоминания.

Таким образом, комиксы являются таким средством обучения иностранному языку, которое отвечает на требования современного мира. Имеются в виду общие психологические потребности, такие как быстрота перемещения внимания, схватывание «поверхности» текста, а также потребности когнитивного плана: по-

знание через активную вовлеченность в достраивание текста, через игровые формы работы с текстом, через зрительно-образное, а не только логическое текстоориентированное восприятие, что хорошо сказывается на недостатке внимания учащихся, отмеченном во многих исследованиях последних лет. В современных условиях обучения использование на уроках комиксов представляется нам перспективным явлением.

### Список литературы

1. Аязмова Д. Ш. Наглядность как компонент развития внимания на уроках английского языка // Вопросы педагогики. 2017. № 6. С. 9–10.
2. Вишнякова Е. Д. Креолизованные тексты и возможности их использования на уроках английского языка // Результаты современных научных исследований и разработок : сб. ст. XVII Всерос. науч.-практ. конф. Пенза, 2022. С. 240–244.
3. Вострикова Н. Е., Лунева Д. Ю. Внимание в учебно-воспитательном процессе: пути привлечения, поддержания и развития внимания учащихся // Парадоксы образования XXI века: гуманизация – цифровизация, индивидуализация – индивидуализм? : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Липецк, 2021. С. 160–163.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : Эксмо, 2008. 672 с. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/20317](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20317) (дата обращения: 29.10.2022).
5. Федосеев М. А. Комикс на уроках английского языка. URL: <https://worldofteacher.com/1022-63.html> (дата обращения: 29.10.2022).

УДК 378:159.99

***Наталья Николаевна Крылова***

г. Пенза, [cristina.kyazimova@yandex.ru](mailto:cristina.kyazimova@yandex.ru)

***Кристина Романовна Кязимова***

г. Пенза, [Krilovann76@mail.ru](mailto:Krilovann76@mail.ru)

### **ПЕРСПЕКТИВЫ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА КАК СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТА ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Цифровая трансформация образования преимущественно реализуется за счет погружения всех субъектов образовательного процесса в цифровую образовательную среду и использования новейших цифровых технологий (цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов и т.д.). Однако возможно выделить ряд проблемных мест цифровизации профессионального образования [3–5]:

– влияние цифровизации в целом на личностное становление юношей и девушек в социуме, на развитие их социальных навыков и социального интеллекта обучающегося в целом;

– создание комфортных психолого-педагогических условий, обеспечивающих благоприятный социально-психологический климат в учебно-воспитательном процессе для сохранения психологического здоровья обучающихся; охваты-

вающих всю сложность системы взаимодействий в педагогическом общении и демонстрирующих отношение самого студента к учебной деятельности, что требуется переосмыслить в условиях новой цифровой реальности. Сопутствует обозначенной, проблема сохранения физического здоровья как следствие общего понижения физической активности и психологического самочувствия обучающегося;

– реализация всех «функций» развития живой речи обучающихся в условиях цифрового обучения как средства формирования и формулирования мыслей в совместном диалоге с педагогом и другими обучающимися значительно снижена, в том числе нередко сведена к минимуму возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично;

– проблема изменение потребностей и отношения современных студентов к процессу познания и учебной деятельности.

Очерченный контур «проблем» заставляет задуматься о выборе различных подходов и их реализации в практике профессионального образования. На наш взгляд, для решения обозначенных проблем перспективен нарративный подход, предполагающий вовлечение обучающихся в процесс понимания учебного материала. Само понятие нарративного подхода введено австралийцем Майклом Уайтом и новозеландцем Дэвидом Эпстоном, подразумевающими под ним истории жизни людей как нарратив, в котором опыт не только переосмысливается, но и перепроживается путем создания альтернативных историй в рамках временной конструкции «прошлое-настоящее-будущее» [2]. Нарратив рассматривается как социально-когнитивное явление, обладающее коммуникативно-ориентирующей функцией (обеспечение социального взаимодействия и трансляцию опыта), но и как культурный знак, способ кодирования этнокультурного сознания [1]. С точки зрения данного подхода социально-педагогические условия, активизирующие процесс саморазвития и согласовывающие общие правила, нормы и ценности позволяют установить качественное взаимодействие в системе «педагог – обучающийся», которое подразумевает адекватную помощь и поддержку со стороны педагога.

Обмен идеями и мнениями, присутствующий в образовательном процессе в форме нарратива, помогает студентам установить связи между новыми понятиями и знаниями, которые они приобрели в процессе обучения или в своем жизненном опыте; развить навыки критического мышления; способность к рефлексии в процессе познания, установления связей между социально-образовательным и историческим контекстами, а также возможностью реализовать свой собственный опыт.

Необходимо осмыслить заложенный значительный потенциал нарратива в развитии социального интеллекта обучающегося, а именно с точки зрения изучения самого процесса и роли субъектов общения. В этом случае рефлексия становится неотъемлемым атрибутом коммуникации и дополняет коммуникативные формы обучения и воспитания. Несомненно, проявленные возможности нарративного подхода особенно актуальны в условиях цифровизации образования и обучения современного студента, учитывая его уникальные личностные черты. Как обозначено в исследованиях, ключевое направление использования нарративного подхода подразумевает всестороннее развитие обучающихся в актуальных условиях современной образовательной практики. В этом случае говорится о необходимости задействовать потенциал когнитивно - психологического аспекта нарративного подхода, направленного на более активное вовлечение обучающихся в процесс понимания предмета изучения, на развитие личностного начала в процессе познания, опираясь на субъективный опыт. В плане развития социального интеллекта обучающихся предполагается задействовать потенциал культур-

но-коммуникативного аспекта исследуемого подхода, который включает практическое освоение определенных образцов поведения.

Существенные возможности нарративного подхода необходимо учесть для развития личностных характеристик современного студента в связи с его принадлежностью к поколению Z. Сам термин «поколение Z» встречается в отечественных и зарубежных исследованиях и применяется по отношению к поколению, родившемуся в период с 1997 по 2012 год. Употребляются также синонимы «цифровой человек» и «поколение, которое активно используют планшеты, VR и 3D-реальность». Как показано в исследованиях, это поколение активно интересуется наукой и техникой, занимается инженерно-техническими вопросами, биомедициной, робототехникой и искусством. Обращает внимание выявленный факт, касающийся специфики восприятия окружающей действительности. Так, одной из характеристик познавательной сферы юношей и девушек является «восьмисекундный фильтр», т.е. продолжительность внимания при восприятии информации может быть уменьшена до 8 секунд. Объясняется это тем, что молодые люди не могут сосредоточиться ни на чем в течение длительного времени, в силу того, что выросли в мире цейтнота, безграничных возможностей и постоянно увеличивающейся информации [6].

Учитывая знание основных психологических характеристик, в настоящее время нет четких представлений о том, как обучать и развивать представителей поколения Z на разных уровнях образования, и как они сами относятся к проблеме цифровизации образования. В проведенном нами опросе по теме «Цифровизация образования и дистанционное обучение глазами студента» приняли участие обучающиеся 2-3 курсов Пензенского государственного университета. В среднем, обучающимися дается высокая оценка (по пятибалльной шкале) различных форм обучения: лекции в режиме онлайн (от 4,3 до 4,8); семинары (4,7); лабораторные работы (4); контрольные срезы (4,2); научно-исследовательская (4,6); самостоятельная работа (4,5), за исключением практики (3,4). Подчеркнем, что 52% опрошенных положительно оценивают тренд на цифровизацию образования в России. Однако, опираясь на опыт учебы в условиях дистанционного обучения, студенты также осознают и его недостатки такие, как ухудшение здоровья, появление усталости, недосыпа и в некоторых случаях отвращение к учебе, недостаток качественного общения как со сверстниками, так и педагогами, что сказывается на качестве развития социального интеллекта обучающегося.

Таким образом, цифровая трансформация образования требует поиска и выработки новых подходов к обучению современного студента в условиях новой цифровой реальности. Несомненно, нарративный подход обладает определенным потенциалом как один из эффективных психолого-педагогических инструментов для всестороннего развития обучающихся в актуальных условиях современной образовательной практики, для обеспечения оптимального взаимодействия в сложной системе педагогической коммуникации, для достижения максимальных образовательных результатов самим студентом и познания педагогом уникальных психологических особенностей современного студента, принадлежащего к поколению Z.

### Список литературы

1. Алещанова И. В. Нарратив как культурная модель // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Т. 4, № 1. С. 38–43.

2. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1986. P. 201.

3. Крылова Н. Н. Социально-психологический климат в учебно-воспитательном процессе высшей школы как условие профилактики эмоциональной напряженности и поддержания психологического здоровья студента // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. ст. по материалам IV Всерос. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 96–103.

4. Кязимова К. Э., Крылова Н. Н. Цифровизация профессионального образования: подход, риски и проблема развития интеллекта студента // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 153–155.

5. Кязимова К. Э., Крылова Н. Н. Социальный интеллект студента поколения Z в эпоху цифровой трансформации образования // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. редактор Л. Л. Мехришвили. Тюмень : Тюменский индустриальный университет, 2022. Т. 1. С. 485–489.

6. Сапа А. В. Поколение Z – поколение ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.

УДК 101

**Максим Владимирович Кузнецов**

г. Пенза, maxkuznetsov@mail.ru

## **ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ КАРТИНЫ СОЦИУМА НА ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТРАН ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

Первые попытки выявить взаимосвязь между системой социального обеспечения общества и религиозностью в странах западной демократии начали предприниматься в научной среде в 80-х годах XX века. В частности, А. Хайденхаймер исследовал различные концепции социального обеспечения, содержащиеся в учениях основных религиозных институтов и деноминаций континентальной Европы, и провел сравнение точек зрения двух социологов религии – Э. Трельча и М. Вебера. Классический труд Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» служит отправной точкой для исследования моделей социального обеспечения обществ, в которых протестантское учение и идеология стали политически значимой силой. Ф. Кауфманн продолжил работу в данном направлении, проведя одно из первых эмпирических исследований с целью доказать, что различия в концепции и общем уровне развития социального обеспечения общества в Великобритании и Германии может быть обусловлено, в том числе, религиозным компонентом социокультурной среды.

Возникший интерес к данной проблематике получил свое дальнейшее развитие. Г. Эспинг-Андерсен отметил, что приверженность традиционным семейным ценностям в консервативных обществах континентальной Европы сформирова-

ровалась прежде всего благодаря влиянию церкви [5, с. 27]. Вскоре один из его студентов и последователей К. ван Керсберген продолжил исследования в данном направлении. Он установил, что во многих характерных чертах рассматриваемых консервативных режимов обнаруживались следы социально-политической программы европейских христианских демократов. В отличие от либеральных и социалистических программ, концепция христианской демократии содержит идею органического взаимовлияния и взаимодействия между государством и обществом. Общественные организации полугосударственного типа преобладают в качестве посредников в большинстве процессов взаимодействия, в частности, между государством и институтом семьи, которая, согласно христианскому демократическому идеалу, заменяет собой индивида в качестве атомарного элемента социума. Такие общественные организации и институты поддерживают различные социально-экономические взаимосвязи и способствуют их развитию, в то время как государство в данной схеме выполняет контролируемую, надзирающую функцию. Ван Керсберген обнаруживает, что данная концепция посредничества отражена в принципах организации обществ континентальной Западной Европы с их развитым принципом самоуправления на основе социального партнерства [9, с. 189]. Он отмечает, что делегирование государством задач по социальному обеспечению некоммерческим организациям конфессионального характера присуще обществам с давней приверженностью идеалам христианской демократии, таким как Австрия, Германия, Нидерланды и Бельгия.

Дальнейшие исследования в данном направлении подтвердили отмеченную ван Керсбергеном взаимосвязь между учением католицизма и специфической социальной политикой государства. Так, И. Науманн обозначила важность идей католического мировоззрения в процессе поддержки института семьи в послевоенной Германии [8, с. 51]. И. Альган вывел взаимосвязь между доктриной католицизма и уровнем социальной поддержки трудящихся в южной Европе.

Немецкий политолог Ф. Манов был одним из первых, кто подверг системной критике концепцию социального капитализма ван Керсбергена за ее исключительный акцент на католической доктрине. Он подчеркнул, что для формирования системы социального обеспечения в европейских обществах в равной степени важен и идеологический компонент различных течений протестантизма. Характерно, что в этом отношении он различает концепции раннего классического протестантизма (лютеранство) и более позднего, реформированного (пиетизм, кальвинизм, цвинглианство), для которого присуща идея индивидуального аскетизма [6, с. 5]. Согласно Манову, классический ранний протестантизм оказал заметное влияние на развитие концепций и инструментов социального обеспечения на государственном уровне, в то время как в реформированном протестантизме эта сторона практически не выражена. Соответственно, общества с преимущественно лютеранским населением придерживаются модели государственного регулирования вопросов социального обеспечения с незначительной ролью негосударственных некоммерческих религиозных организаций на данном направлении; в странах же, где преобладает католицизм либо реформированный протестантизм – мы видим противоположную картину: основные задачи по социальному обеспечению возлагаются именно на конфессиональные организации.

Позднее ван Керсберген и Манов объединили свои усилия с целью преодоления возникших противоречий и предприняли совместное исследование, по результатам которого ван Керсберген все же признал роль протестантских конфессий в процессах формирования европейских моделей соц.обеспечения и благотворительности. Авторы отмечают, что в то время как новые течения протестантизма (кальвинизм, цвинглианство и т.д.) преимущественно не уделяют значения роли

государства в вопросах социальной политики, в лютеранских обществах (Германия, страны Скандинавии) церковь признает доминирующую функцию государства в данной области [5, с. 4].

Таким образом, не только католицизм, но и протестантизм оказывает влияние на формирование структуры социального обеспечения в обществе. При этом религиозные институты и организации, как правило, влияют на данную политику государства не напрямую, а через программы политических партий. Мажоритарные электоральные системы чаще всего образуют двухпартийные схемы, в то время как общества с пропорциональным представительством во власти характеризуются многопартийностью, вызванной столкновением интересов различных групп и слоев общества, в том числе и идеологически-религиозного характера. К примеру, в Скандинавских странах конфликт между церковью и государством был разрешен на ранней стадии, поэтому доминирующим противостоянием интересов стало противостояние собственников капитала и трудящихся, а также центра и периферии. Таким образом, в этих странах сформировалась политическая система с наличием в ней социал-демократического и аграрного движений, представленных соответствующими политическими партиями. В континентальной Европе, где противостояние интересов государства и конфессиональных институтов (церквей) долгое время оставалось актуальным, часто возникали политические партии христианско-демократического толка, которые затем стали видными участниками регулирования процессов социального обеспечения и благотворительности.

Ван Керсберген и Манов отмечают значение классовых объединений внутри социума и их религиозную составляющую. Тем не менее, они не придают значения тому факту, что такие коалиции не только способствуют нахождению компромиссных решений по многим вопросам социального характера, но и приводят к возникновению или переформатированию социально-экономического мышления. Примером может служить послевоенная рыночная экономика Германии, в основе которой лежит, в том числе, синтез таких отличающихся друг от друга идеологий, как протестантский либерализм и католический социализм. Аналогичный по своей природе феномен стал результатом компромисса между протестантским социализмом Бисмарка и социальным католицизмом центристской партии в процессе формирования новой германской государственности.

В системе ван Керсбергена и Манова центральное место отводится партийной и электоральной системе. Характер возможных разногласий между государством и церковью во многом формирует картину фрагментации социума, в то время как электоральная система определяет, какие факторы этой фрагментации найдут свое отражение в партийной системе. В то же время, очевидно, что различные религиозные доктрины и учения (католицизм, кальвинизм, лютеранство) по-разному относятся и к самому институту демократических выборов в зависимости от своего уникального опыта и исторических традиций.

Подводя итоги, можно отметить, что наличие и полноценное функционирование системы социального обеспечения общества, основанной на конфессиональных принципах, характерно по большей части в государствах с укоренившейся традицией христианской демократии. Этим объясняется то, что подобная система преобладает в Германии и Бельгии, где традиционно сильна позиция христианско-демократических партий, и полностью отсутствует, например, во Франции, где подобной политической платформы нет вообще.

## Список литературы

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М. : АСТ, 2020. 320 с.
2. Дудина А. Н., Кузнецов М. В., Тугаров А. Б. Помощь как социокультурный феномен религиозности в обществе: философско-антропологический и теологический подход к исследованию // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11, № 1-3. С. 79–88.
3. Решетников О. В. Корпоративное добровольчество : науч.-метод. пособие. М. : Проспект, 2010. 151 с.
4. Социальная работа и гражданское общество : кол. монография / под ред. И. А. Григорьевой, А. А. Козлова, В. А. Самойловой. СПб. : Скифия-принт, 2006. 311 с.
5. Esping-Andersen G. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton : Princeton University Press, 1990. 248 p.
6. Manow P. The Good, the Bad, and the Ugly: Esping-Andersen's Regime Typology and the Religious Roots of the Western Welfare State // MPIfG Working Paper. 2004. № 04/3. P. 18–24.
7. Manow P., van Kersbergen K. Religion and the Western Welfare State: The Theoretical Context // Religion, Class Coalitions, and Welfare States. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 318 p.
8. Naumann I. K. Child Care and Feminism in West Germany and Sweden in the 1960s and 1970s. // Journal of European Social Policy. 2005. № 15. P. 47–63.
9. Van Kersbergen K. Social Capitalism: A Study of Christian Democracy and the Welfare State. London : Routledge, 1995. 302 p.

УДК 372.854

**Анна Викторовна Кузнецова**

г. Пенза, kuznetanna1@hotmail.com

**Наталья Вадимовна Фирстова**

г. Пенза, nfirst@yandex.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ INTRANET-СЕТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Интенсивная компьютеризация всех сторон общественной жизни, в том числе учебного процесса, качественно изменяет положение педагога – учителя в системе образования. Традиционные формы образовательной практики, ориентированные на накопление и распространение научной информации, часто не позволяют управлять познавательной активностью современного студента (ученика) и контролировать ее результаты.

Все более актуальным сегодня становится использование при обучении Intranet-сетей [1]. Intranet-сеть в школе (на кафедре) – это сеть, которая может быть локально использована в конкретном учебном заведении для обучения отдельным предметам и закрыта от внешнего доступа из Internet, – вход в эту локальную – школьную (кафедральную) Intranet-сеть конкретного учителя (педагога) – осуществляется только по паролю, известному школьникам (студентам) и

родителям. В свою очередь использование каналов связи, входящих в Internet, доступно пользователям этого сайта.

Составными частями Intranet для просмотра и интерпретации гипертекста, являются браузеры, а для статической или динамической публикации информации – веб-сервера. Приложения в Intranet основаны на применении гипертекста в формате HTML, протокола передачи гипертекста HTTP и интерфейса серверных приложений CGI [1].

Использование таких технологий открывает новые возможности для дистанционного формата обучения: позволяет изучать учебный курс по конкретным, достоверным источникам, рекомендованным учителем; использовать материалы (учебные и проверочные), подготовленные учителем, а, возможно, и самими обучающимися (результаты индивидуальных и групповых проектов школьников); обсуждать учебные вопросы и исследовательские проблемы на форуме сайта с одноклассниками, учителем и/или преподавателями вузов.

Как показал опыт наших исследований, образовательный потенциал школьного учебного Intranet-сайта велик, а его создание и использование вызывает интерес и у школьников [3; 4], и у студентов педагогического вуза [2]. Однако использование подобной технологии в школе не находит широкого применения по следующим причинам: сложность и недостаток времени у учителя для подготовки материалов сайта; отсутствие материальной базы; сложность в размещении.

Действительно, создание сайта довольно трудоемкий и сложный процесс, поскольку подразумевает не только работу самого педагога по созданию «страничек учителя», но и грамотную организацию деятельности обучающегося для создания «страничек ученика», где он сможет размещать результаты своих исследовательских и учебных проектов, результаты проведенных проверочных и лабораторных работ, например, при дистанционном обучении, а также создавать и вести свои собственные рубрики. На «страницах учителя» преподаватель химии может размещать примеры решения задач и упражнений, ссылки на учебную, научную литературу и интернет-источники для подготовки к занятиям, а также к ОГЭ и ЕГЭ. Привлекать внимание обучающихся и вызывать интерес к предмету помогут разделы «страничек учителя», где предложена интересная информация о химических веществах, явлениях и химических производствах. Представленный таким образом материал, мотивирует обучающихся на самостоятельный поиск и работу с дополнительной литературой. Воспитательный компонент при этом также имеет место. Для этого необходимо вести журнал, который могут просмотреть сами учащиеся и их родители.

Обобщив обширный материал, мы приняли следующую формулировку образовательного потенциала веб-сайта: образовательный потенциал веб-сайта – это способность веб-сайта, как средства обучения, обеспечить педагогические условия для формирования и развития интереса школьника к изучаемому предмету, с целью повышения эффективности учебного и воспитательного процесса.

Что же необходимо преподавателю и обучаемым для создания сайта и его использованию в процессе обучения? Во-первых, преподаватель должен определить основные задачи обучения, поставить цели, наметить пути их реализации. Как показывает наш опыт, такой Intranet-сайт лучше создавать постепенно, – от темы к теме, например, по дисциплине «Органическая химия»: тема «Углеводороды», тема «Кислородсодержащие органические соединения», тема «Азотсодержащие органические соединения» и так далее. Такая организация работы учителя, во-первых, позволит получить более качественный продукт, который можно наращивать и дополнять новыми данными на протяжении всей трудовой деятельности педагога, и, что не мало важно, процесс создания не станет столь тяжелым

и отнимающим много времени у учителя занятием. Следующим шагом необходимо утвердить основные рубрики сайта и их содержание (этот компонент очень важен, так как он в дальнейшем определит эффективность использования сайта в обучении). Следующий шаг – разработка дизайна сайта. Несмотря на всю простоту, этот этап является подводным камнем. Чтобы избежать ошибок, необходимо соблюдать следующие правила: не использовать слишком много иллюстраций; не использовать близкую по тонам палитру для создания фона и шрифта; подбирать удобно читаемый шрифт для текста; создавать меню и ссылки; использовать гиперссылки; максимально разгрузить код сайта.

Работу над созданием веб-сайтов по химии мы начали в 2008 году, в рамках выполнения выпускной квалификационной работы студентки специальности «Химия» с дополнительной специальностью «Биология» Тормосиной Е. А. на базе МБОУ Лицей № 73 г. Пензы «Лицей информационных систем и технологий». Эта работа проводилась с использованием метода проектов и при непосредственном участии обучающихся 10 классов. Разработанный веб-сайт был внедрен в практику работы учителя химии, а работа студентки получила почетное место на Всероссийском конкурсе на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам по разделу «Педагогика и методика преподавания дисциплин». Приобретенный опыт был использован нами при подготовке материалов для успешного выступления на конкурсе педагогического мастерства «Педагогический дебют – 2014», где работа студентки специальности «Биология» с дополнительной специальностью «Химия» Корнеевой К.С. заняла I место на конкурсном испытании «Цифровой образовательный ресурс». В 2022–2023 учебном году тематика разработки материалов для школьных Intranet-сайтов по химии будет продолжена в рамках выполнения выпускных квалификационных работ студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профили подготовки «Биология. Химия».

По нашему мнению, результаты таких исследований внесут определенный вклад в формирование перечня эффективных методов обучения, а также позволят студентам педагогических вузов и учителям школ повышать свою информационную грамотность при использовании современных информационных технологий.

### Список литературы

1. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft) : учеб. пособие. 5-е изд. М. : Русская редакция, 2005. 368 с.
2. Фирстова Н. В., Кузнецова А. В. Из опыта подготовки студентов естественно-научного направления к конкурсу педагогического мастерства «Педагогический дебют» // Актуальные проблемы химического образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (г. Пенза, 17 ноября 2021 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 136–141.
3. Фирстова Н. В., Мещерякова О. А., Тормосина Е. А. Использование Intranet-сети и web-технологии при реализации учебного проекта по химии // Педагогические технологии в обучении : материалы V обл. науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (г. Пенза, 2007). Пенза : ПГПУ, 2008. С. 109–111.
4. Фирстова Н. В., Мещерякова О. А., Тормосина Е. А. Образовательный потенциал веб-сайта «Мы с химией на “ты” при изучении темы “Кислородсодержащие органические соединения”» // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Естественные науки. 2008. № 10 (14). С. 139–143.

*Нина Геннадьевна Кузнецова*

г. Пенза, kuznetsova1878@mail.ru

## **ТРАДИЦИИ БЫЛИННОГО ЭПОСА В «ПЕСНЕ ПРО ЦАРЯ ИВАНА ВАСИЛЬЕВИЧА, МОЛОДОГО ОПРИЧНИКА И УДАЛОГО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М. Ю. ЛЕРМОНТОВА**

«Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова во многом выполнена в традициях былинного эпоса.

Как известно, сказители в древности исполняли былины под аккомпанемент гуслей. «Песню про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» певцы «сложили» «на старинный лад»; «певали ее под гуслирный звон» [5, с. 7].

Былинные сюжеты имеют зачин, завязку действия, его развитие, кульминацию и развязку. Сюжет «Песни про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» имеют зачин; завязку действия (Кирибеевич объясняет царю причину своей тоски: он влюблен); кульминацию (кулачный бой Калашникова и Кирибеевича); развязку (казнь Степана Парамоновича).

«Завязка былинного сюжета часто происходит на княжеском пиру, где главный герой ведет себя не так, как остальные гости, и это обращает на себя внимание» [4, с. 227]. Завязка лермонтовского произведения – разговор Ивана Васильевича и его любимого опричника Кирибеевича – происходит на пиру главы государства (правда, не на княжеском, а царском). Ведет себя Кирибеевич, подобно былинным персонажам, не так, как другие гости: он явно нарушает светский этикет, так как позволяет себе грустить среди всеобщего веселья (гости на пирах должны были славить царя). Поэтому царь сразу обратил внимание на поведение слуги, разгневался.

В духе былинной эстетики Кирибеевич – «удалой боец, буйный молодец»; у него «широка грудь», «плечи богатырские». Снаряжение героя тоже типично богатырское: «сабля вострая», «седельце браное», «лихой конь». Богатырской внешностью наделил Лермонтов и Калашникова: «статный молодец», «удалой боец», у него «могутные плечи».

«Традиция эпического сказительства выработала формулы привычного изображения, которые принято называть «общими местами»; они «использовались сказителями при повторяющихся в разных сюжетах, одних и тех же ситуациях: таких как, пир у князя Владимира, богатырская поездка на коне и т.д.» [4, с. 223]. Лермонтов изображает ряд «былинных ситуаций»: «описание пира», «описание богатырского боя».

Вот изображенное в былинных традициях «описание пира», как места «завязки» действия:

То за трапезой сидит во златом венце,  
Сидит грозный царь Иван Васильевич.  
И пирует царь во славу божию,  
В удовольствие свое и веселие [5, с. 7].

Такое «общее место» как «описание богатырского боя» – поединок Кирибеевича и Калашникова – тоже выполнено в традициях былинного эпоса.

Кирибеевич ведет себя слишком самоуверенно: он убежден, что нет среди москвичей для него достойного противника; что он сильнее всех. Образ самоуверенного, амбициозного, тщеславного Кирибеевича напоминает Кострюка – Мастряка Темрюковича, персонажа русского эпоса. Мастряк Темрюкович, как и Кирибеевич, любимчик царя Ивана Васильевича; «басурманин», не христианин; хвастлив, искренне считает, что нет среди русских людей для него достойного противника.

Есть на страницах произведения и такая «былинная ситуация», как «похвальба богатыря»: на вопрос царя, уж не сбил ли его в бою купеческий сын, Кирибеевич заносчиво отвечает:

«Не родилась та рука заколдованная

Ни в боярском роду, ни в купеческом [5, с. 9].

Былины киевского цикла повествуют о борьбе русского народа с монголо-татарскими захватчиками. В «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» звучит этот мотив. Влюбленный Кирибеевич, прекрасно осознающий, что будущего с полюбившейся ему женщиной у него нет (она замужем), в отчаянии просит царя, чтобы он отпустил его « в степи приволжские», дабы «сложить» там «буйную головушку» в борьбе со «злыми татаровьями» [5, с. 9].

«Обычно былины имеют героический или новеллистический характер»; во вторых из них «прославлялись супружеская верность, истинная дружба, личные пороки (хвастовство, заносчивость)» [4, с. 187]. Лермонтовское произведение прославляет супружескую верность; осуждает хвастовство и заносчивость. И. П. Щерблякин отмечает, что исход поединка (гибель Кирибеевича) свидетельствует о том, что «нельзя обрести счастья, используя лишь сословное положение, минуя моральные законы, по которым живет народ» [7, с. 146]. Действительно, Кирибеевич явно пользуется своим привилегированным положением: он не просто царский опричник, а любимый опричник. Сначала он скрыл от царя, что полюбившаяся ему красавица замужем, потом осрамил честь замужней женщины, подкараулив в темном переулке.

В произведении Лермонтова купец Калашников вступает за честь своей жены, которую «осрамил» Кирибеевич. Мотив – посрамление чести замужней женщины – традиционен для русского эпоса и отправляет нас к былинам о Даниле Ловчанине, Михайле Потыке. Подло и низко поступил князь Владимир в былине про Данилу Ловчанина: он отправляет Данилу на верную погибель, чтобы завладеть его супругой – Василисой Никуличной. Михайло Потык, честь жены которого осрамил купец, гневно произносит: «...за свою жену сам умею постоять» [1, с. 182].

Повествование в былинах ведется неторопливо, величаво. Замедленность (ретардация) достигается в былинах путем утروения эпизодов, речей и поступков героев, употребления различных повторений. В произведении Лермонтова именно неторопливо, величаво ведется повествование. Поэт использует прием утروения: «трижды громкий клич прокликали»; «три дня, три ночи» продолжался царский пир; трижды царь высказал свое недовольство поведением Кирибеевича; трижды поклонился, выходя на бой, Калашников. В «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» присутствуют тавтологические повторения (вольной волею, диво дивное, плачем плачут, пир пировать); синонимические повторения (наточить-наострить, одеть-нарядить, гудит-воет, целовать-ласкать, причитывали-присказывали). По замечанию А. М. Новиковой, «эпическую неторопливость былинному стиху придают повторения предлогов» [6, с. 265]. Этот прием использует Лермонтов на страницах своего произведения: «а из славной семьи, из Малютиной»; «да про смелого купца про Калашникова»; «у ворот стоят у тесовых»; «отвечай мне по правде по совести». Обращает вни-

мание А. М. Новикова и на особую роль в былинах эпитетов, которые подчеркивают основные качества русских богатырей. Эпитеты в произведении Лермонтова подчеркивают физическую силу и хорошие бойцовские качества Кирибеевича: «удалой» (боец), «буйный» (молодец); «широка» (грудь); «богатырские» (плечи). В произведении Лермонтова предстают свойственные былинам «эпически детальные описания быта, предметно-бытового окружения» [2,15]. Так, Лермонтов обращает внимание читателей на особый порядок размещения на пиру Ивана Грозного гостей; демонстрирует неплохое знание «Домостроя» (своеобразного культурного памятника эпохи Ивана Грозного). Быт семьи Калашниковых во многом «выстроен» в соответствии с изложенными здесь правилами и требованиями. Так, «Домострой» настоятельно советует «каждому христианину» «в доме своем» «развесить на стенах святые и честные образа, на иконах написанные, их украсив, и поставить светильники, которых во время молебствия пред святыми образцами возжигаются свечи» [3, с. 153]. В доме Калашниковых этот совет соблюдается. Советует «Домострой» аккуратно посещать церковные службы. Неукоснительно соблюдает его Алена Дмитриевна – примерная прихожанка.

Итак, «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова тяготеет к народному жанру – былине, обладая многими признаками, характерными для русского былинного эпоса.

### Список литературы

1. Былины в записях и пересказах XVII–XVIII веков. М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 320 с.
2. Глухов А. И. Особенности историзма в поэме Лермонтова «Песня про купца Калашникова» // Лермонтов М. Ю. Проблемы типологии и историзма : сб. науч. тр. / под. ред. И. П. Щерблыкина. Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т, 1983. 119 с.
3. Домострой / сост. В. В. Колесов. М. : Сов. Россия, 1990. 303 с.
4. Зуева Т. В., Кирдан Б. П. Русский фольклор : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Флинта : Наука, 2002. 400 с.
5. Лермонтов М. Ю. Собр. соч. : в 4 т. М. : Художественная литература, 1964. Т. 2. 606 с.
6. Русское народное поэтическое творчество : учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. проф. А. М. Новиковой и проф. А. В. Кокорева. М. : Высш. шк., 1969. 519 с.
7. Лермонтов: Жизнь и творчество. Саратов ; Пенза : Приволж. кн. изд-во, Пенз. отд-ние, 1990. 261 с.

УДК 376.112.4

**Елена Алексеевна Логашова**

г. Пенза, nu\_2013@mail.ru

**Марина Аркадьевна Лыгина**

г. Пенза, lyginamarinaark@gmail.com

## НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время отмечается повышение интереса к внеурочной деятельности. В документах и материалах Федерального государственного образователь-

ного стандарта второго поколения понятие внеурочной деятельности используется в качестве базового. В соответствии с ФГОС внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательной деятельности. Внеурочная деятельность наилучшим образом сочетает в себе все виды деятельности школьников, способствуя их успешной социализации [1].

Воспитательный результат внеурочной деятельности – непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. Целью внеурочной деятельности является содействие интеллектуальному, духовно-нравственному, социальному и физическому развитию обучающихся, создание условий для приобретения обучающимися с ОВЗ позитивного социального опыта в образовательном учреждении и за его пределами, проявление инициативы, самостоятельности, ответственности, применения полученных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

Одним из направлений организации внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ является духовно-нравственное. Содержание программ в рамках данного направления внеурочной деятельности обеспечивает присвоение обучающимися с ОВЗ системы ценностей, получение обучающимися опыта определения актуальных для них смысло-жизненных и нравственных проблем, приобретения опыта разрешения нравственных проблем на основе морального выбора, опыта индивидуального и совместного смыслопорождения, смыслообразования и смыслотворчества.

В ходе практического этапа работы перед нами стояла задача формирования ценностного отношения к культуре русского народа в процессе изучения малых фольклорных жанров во внеурочной работе в начальной школе.

С этой целью на базе МБОУ СОШ № 28 нами было проведено исследование, в котором приняли участие 20 младших школьников.

Целью первого этапа (стартовой диагностики) исследования было выявление уровней сформированности ценностного отношения к культуре русского народа у школьников.

В процессе диагностики были использованы фотоальбомы «Пенза – мой край родной», «Одежда и быт Пензенского края», «Декоративно-прикладное искусство». Обследование проводилось в несколько этапов. На каждом этапе с детьми проводилась беседа, в ходе которой детям показывали фотографии в одном из альбомов. При рассматривании их дети должны были называть, что или кто изображен на фото, и дать краткую характеристику того, что они видят.

В результате диагностики было выявлено, что 50 % детей продемонстрировали низкий уровень сформированности представлений об обычаях, традициях, обрядах и традиционных занятиях, быте, труде и декоративно-прикладном искусстве народных умельцев. Отсутствовали представления и о национальном костюме и декоративно-прикладном искусстве Пензенского края.

35 % школьников справились с заданием с помощью педагога и продемонстрировали средний уровень сформированности представлений об обычаях, традициях, обрядах. Дети правильно показывали картинки и фотографии, однако затруднялись в их названии или обозначении.

15 % школьников полностью справились с заданием без помощи педагога и продемонстрировали высокий уровень сформированности интересующих нас представлений. Ребята правильно назвали предметы быта коренных жителей Пензы, обычаи и традиционные занятия.

На основе обработки данных, полученных в ходе проведения диагностических методик, мы выявили уровни сформированности ценностного отношения к

культуре родного края у детей младшего школьного возраста и пришли к выводу, что ценностное отношение у исследуемой группы детей сформировано преимущественно на среднем уровне (его продемонстрировали около 50 % учащихся).

Таким образом, в результате диагностики мы пришли к выводу, что ценностное отношение к культуре русского народа у детей исследуемой группы сформировано преимущественно на среднем уровне. Результаты диагностики указывают на необходимость целенаправленной работы по формированию исследуемого качества.

На основе результатов стартовой диагностики мы организовали и провели формирующий этап исследования. Формирующий этап осуществлялся в рамках проведения недели «Пензенский фольклор» и был реализован в течение 6 дней.

Цель события: формирование ценностного отношения к культуре народов, проживающих на территории Пензенского края; создать условия для проявления детьми любви к родной земле, уважения к традициям своего народа.

С целью проверки эффективности проведенной работы мы провели итоговую диагностику. В результате которой мы установили, что высокий уровень сформированности ценностного отношения к культуре родного края в исследуемой группе демонстрируют 6 (30%) испытуемых, средний – 13 (65%), низкий – 1 (5 %) школьников.

По результатам итогового тестирования в исследуемой группе: у 8 детей выявлен высокий уровень – 40 % (по сравнению с 4 (20 %) на этапе стартовой диагностики), уровень выше среднего продемонстрировали 3 детей (15 %) (на этапе стартовой диагностики этот показатель соответствовал 5 (25 %)), средний уровень выявлен у 9 детей (45 %) тогда как на этапе исходной диагностики его продемонстрировали 5 (25 %) школьников, низкий уровень в ходе итоговой диагностики не продемонстрировал ни один из обучающихся, тогда как на исходной диагностике он был зафиксирован у 6 детей (30 %).

В результате итоговой диагностики мы пришли к выводу, что ценностное отношение к культуре русского народа у детей исследуемой группы сформировано преимущественно на среднем уровне, с тенденцией к высокому. Результаты диагностики указывают на то, что целенаправленная, социально организованная система работы с малыми фольклорными жанрами способствует формированию ценностного отношения к культуре русского народа, а также развитию детского восприятия и творчества. Следовательно, разработанная нами экспериментальная методика по формированию ценностного отношения к культуре русского народа при изучении малых фольклорных жанров, продемонстрировала свою эффективность.

Таким образом, внеурочная деятельность детей с ОВЗ должна быть направлена на развитие индивидуальности, личной культуры, коммуникативных способностей, формирование социальной компетенции, адаптацию в обществе.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего образования : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 413 от 17 мая 2012 г. ].

**Марина Геннадьевна Луннова**

г. Пенза, lunnovamg@mail.ru

## **МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНТРАСТА В СТИХОТВОРЕНИЯХ ПЕНЗЕНСКОГО ПОЭТА В. АГАПОВА**

Познание окружающего мира осуществляется человеком через соотношение противоположностей. Это основная закономерность человеческого мышления, и контраст – отражение этой закономерности. В художественной литературе он является важным компонентом авторского стиля, «который создается многообразием художественных средств, воплощающих контрастное восприятие писателем действительности» [2, с. 3].

Контраст выражается на разных уровнях языковой системы художественного текста (фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом), является одним из средств его упорядочивания и организации. При этом контраст проявляется на разных уровнях структуры текста. Анализируя основные идейно-тематические направления лирики Виктора Агапова, мы пришли к выводу, что исследование языковых особенностей выражения противопоставления невозможно без учета концептуального поля произведений: основных эстетических оппозиций.

Опираясь на «Словарь русской культуры» Ю. С. Степанова, мы выделяем основные оппозиции концептов «свой / чужой», «далекий / близкий», «жизнь / смерть», «правда / ложь», «радость / печаль» [3].

Рассмотрим выражение указанных оппозиций в лирике Агапова посредством использования личных местоимений.

Основными оппозициями в контекстах являются следующие: личные местоимения (я – она, я – ты, они – мы, я – он), притяжательные местоимения (свои – наши), указательные местоимения (эту – ту).

Контрастность непредикативных единиц в поэзии В. Агапова выражается через противопоставление личного местоимения «я» другим местоименным словам (я – ты; я – он / она), например: *Ты видел древнюю страну? / Она молчит. Не шелохнется. / И слушает не тишину, / А вздох звезды и выдох солнца «Страну терзали на виду...».*

В данном контексте противопоставляются образы некоего адресата («ты») сообщения, имеющего обобщенное значение, и страны – России («она»). Обостряется контраст за счет использования сочинительного противительного союза «а» и контекстных антонимов «тишина / вздох и выдох»). Таким образом, все указанные средства выражения контраста в стихотворении «Страну терзали на виду...» позволяют создать уникальную образную систему произведения, являются способами реализации идиостиля В. Агапова.

В других стихотворениях, объединенных темой родины, встречаем следующую реализацию контраста с помощью местоименных форм: *Они другое усмотрели... / Но жизнь по образу Емели / Не может длиться больше дня. / А нас обдуривают снова: / Предпринимательства основа / Сгорает в пламени огня. / Сплошных налогов, унижений \*\*\* (А. Ивашину).*

Большое значение в гражданской лирике поэта имеет использование местоимений в широком обобщающем значении. Так, в указанном контексте реали-

зация морфологического контраста с помощью форм личных местоимений «они – мы» позволяет увидеть противостояние двух пластов общества: «люди, стоящие у власти» – «народ». Этот контраст усиливается за счет использования разностилевой лексики («обдуривают» – разговорный стиль), а также литературной аллюзии («жизнь по образу Емели» – этот образ отсылает нас к русской народной сказке «По щучьему веленью», что можно считать проявлением контекстного противопоставления «прошлое» – «настоящее»). Союзы «а» и «но» также являются средством усиления эмоционально-экспрессивного восприятия контраста.

Интересной является реализация контраста в стихотворении «Голландские куры»: *И бабушка машет рукою дрожащей: / «Голландские куры несутся почаще! / Ведь с ними свои же живут петухи... / А наши-то кочеты стали плохи»* (Голландские куры).

Противопоставление «свой – чужой» визуализируется в стихотворении через использование притяжательных местоимений «свой – наши», которое взаимодействует со стилистическим контрастом употребления лексических единиц («петухи» – общеупотребительное, «кочеты» – не общеупотребительное, диалектное). Примечательно, что сопоставление голландских и русских кур имеет негативную окраску, которая достигается за счет употребления противительного союза «а» рядом с кратким прилагательным «плохи». Морфологический контраст усиливается благодаря средствам синтаксического контраста: ср. восклицательное предложение «Голландские куры несутся почаще!» и невосклицательное повествовательное «А наши-то кочеты стали плохи».

Указательные местоимения «эту» – «ту» реализуют пространственное противопоставление в стихотворении «Опять деревьев голизна...»: *Виднелось ближнее село. / В домах протапливались печи, / И глухо доносились речи / На эту сторону и ту. / «Опять деревьев голизна...».*

Контраст является основным средством создания образов в любовной лирике Виктора Даниловича Агапова. Он реализуется за счет употребления личных местоимений «я» – «ты». В анализируемом сборнике поэта «Надежда» мы отметили 8 случаев формоупотребления этого вида противопоставления: «А жизнь проносится земная...», «Разгуливают листья по волне...», «Говорить о любви не неволь...», «Мне хочется увидеться с тобой...», «Возвышай мое сердце и мысли...», «Снегопад».

Реализация контраста в этом стихотворении осуществляется не только благодаря противопоставлению образов лирического героя и его возлюбленной, но и за счет противопоставления глагольных форм («говорить / слушать»), которые усиливают эмоциональное восприятие стихотворения.

Таким образом, самая продуктивная группа реализации контраста с помощью местоименных форм – группа «я – ты». В контексте творчества В. Д. Агапова это позволяет сделать вывод о тематической обусловленности использования контраста.

Отличительной особенностью идиостиля В. Д. Агапова является выражение контраста с помощью противопоставления видо-временных форм глагола.

Наиболее ярко контрастность в этом случае проявляется при использовании грамматической антитезы, характеризующейся тем, что ее компоненты, словоформы одной лексемы, противопоставлены лишь своими грамматическими значениями. Грамматическая антитеза в поэзии Виктора Даниловича Агапова выражается противопоставлением внутри категорий вида (3 грамматические оппозиции) и залога (1 грамматическая оппозиция). Самой частой в употреблении группой являются антонимированные глаголы, относящие нас к определению качеств лирического героя, других персонажей.

Противопоставление глаголов по виду – особая форма экспрессии в поэтических текстах В. Агапова, особенно учитывая тот факт, что это глаголы, находящиеся в отношениях антонимии: *Молчит река непостоянства / А что сказать сегодня ей?* («А в этом мире все возможно...»).

Глаголы «молчать» – «сказать», противопоставленные по виду и семантически, выражают и временной контраст «всегда – сегодня», относящий нас к плану содержания художественного текста.

Похожую языковую ситуацию можно наблюдать в отрывке стихотворения «Подкова счастья»: *Не понять звезды противоречье – / То угасший, то слепящий свет. / В этот замечательнейший вечер / Ты не говори мне больше: «Нет».*

Противопоставление «говорить – сказать», усиленное частицей «не» («не говори») и поставленное в форму повелительного наклонения, позволяет автору добиться особого тона повествования, указать на требовательность лирического героя, раскрывает его внутренний мир и внутренние противоречия, которые, несомненно, оттеняются и временным противопоставлением «угасший – слепящий» действительных причастий (прошедшего и настоящего времени соответственно).

Важное место среди морфологических средств выражения контраста в произведении пензенского поэта играют антонимированные глаголы, раскрывающие противоречие между желаемым, нереальным, и реальным: «обещают – врут» («Прогнозы обещают потепление...»), «не ругали бы – работали» («Иванушке-дурачку») и т.д.

По частотности употребления особую роль играет пара глаголов, являющихся окказиональными антонимами, «плачет – поет», которая поставлена в однородный ряд с использованием союза «и»: *Душа России плачет и поет, / Где тучи окровавленный полет Со вспышками заката и рассвета* («Душа России плачет и поет...»).

Очевидно, что для автора является важным именно такое противопоставление, отражающее характер лирического образа, его многогранность и противоречивость.

Таким образом, контраст на морфологическом уровне в произведениях В. Агапова реализуется в основном за счет грамматических форм самостоятельных частей речи. Благодаря грамматическим противопоставлениям контраст реализуется на уровне сюжета и композиции, отражает хронотоп художественного текста, отношения героев, раскрывает внутреннее пространство лирического героя, соотнося его с авторским мироощущением.

### Список литературы

1. Агапов В. Д. Стихотворения. URL: <https://www.livejournal.com/> (дата обращения: 17.02.2022).
2. Лукьянова Е. В. Лингвистические средства выражения контраста в пьесе Шекспира «Гамлет»: магистерская дис. СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2016. 85 с.
3. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.

**Наталья Александровна Мали**

г. Пенза, n.mali2012@yandex.ru

**Софья Вячеславовна Некрутова**

г. Пенза, sofyastar\_19@mail.ru

## **ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ**

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации 2022 год был посвящен сохранению культурного наследия и объектов нематериальной культуры [4]. Культурное наследие чаще определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных в прошлом, а также историко-культурных территорий и объектов, значимых для сохранения и развития самобытности народов, для мировой цивилизации [1, с. 22]. Сохранением культурного наследия занимаются различные организации и учреждения, среди которых далеко не последнее место занимают библиотеки. Хотя библиотека чаще всего рассматривается как средство реализации потребности человека в получении разного рода информации, но их роль гораздо шире и заключается в сохранении и передаче духовного наследия подрастающему поколению, приобщении его к культурным ценностям общества. Не случайно в 2021 году правительством Российской Федерации была утверждена стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года, в котором определены принципы развития библиотечного дела в нашей стране. Основными принципами являются сохранение российской культуры и традиционных ценностей, а также создание условий, способствующих всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и творческому развитию детей и подростков, воспитанию у них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим [3].

Необходимо заметить, что все перечисленное возможно только в том случае, если школьники будут посещать библиотеки и читать книги. Вопрос о снижении интереса к чтению и, соответственно, к посещению библиотек является в настоящее время достаточно актуальным. Для его решения в 2017 году была принята Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (2018–2026). Согласно данной концепции, чтение имеет первостепенное значение для воспитания и образования подрастающего поколения, становления и развития личности и для повышения уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества, для формирования общекультурного потенциала страны [2]. В решении поставленных задач важная роль отводится библиотекам как одному из средств удовлетворения потребности в чтении. Но пользуются ли библиотеки в настоящее время популярностью у школьников и молодежи? Заинтересовавшись этим вопросом, мы провели небольшое исследование, в котором приняли участие 41 обучающийся в МБОУ СОШ № 64 г. Пензы: 26 девятиклассников, 12 десятиклассников и 3 восьмиклассника. Обучающимся необходимо было ответить на 10 вопросов, касающихся чтения книг и посещения библиотеки. По итогам проведения анкетирования мы получили следующие результаты.

На вопрос о том, любите ли Вы читать, больше половины школьников ответили, что это зависит от настроения (56 %). Оставшаяся часть опрошенных разделилась ровно пополам: 22 % из них ответили на вопрос положительно, 22 % – отрицательно. В целом, в настоящее время, когда остро стоит проблема чтения, можно считать данные результаты достаточно неплохими, так как всего 9 человек (22 %) отметили, что не любят читать.

При выборе формата книг для чтения большинство опрошенных придерживается традиционного вида книги в печатном формате (66 %), 27 % предпочитают книги в электронном виде, и всего 3 человека (7 %) – в формате аудио. Данные результаты доказывают, что подросткам до сих пор важно чувствовать книгу, перелистывать ее страницы. Можно предположить, что школьники получают удовольствие от такого времяпрепровождения.

На вопрос о том, сколько книг вы прочитали с начала учебного года, больше половины опрошенных выбрали ответ: «От 1 до 3 книг». Это вполне неплохой результат. Но расстраивает то, что, несмотря на любовь к чтению, 34% респондентов не прочитали ни одной книги. Возможно, это связано с нехваткой времени, подходящего настроения или отсутствием подходящего выбора. Но есть и такие ребята, которые успели прочитать за такой небольшой промежуток времени 4–6 книг (7 %) и 6–8 книг (5 %). Некоторые из обучающихся брали книги из библиотеки: 6 человек взяли по одной книге, и еще 3 человека взяли по 2, 3 и 4 книги соответственно. 61% учащихся в библиотеке книги не брали, что говорит о том, что старшеклассники мало пользуются библиотекой. Это подтверждают результаты ответов на следующий вопрос. Всего 13 человек (32 %) из всех опрошенных записаны в какие-либо другие библиотеки, помимо школьной. Но даже из этого небольшого количества школьников всего 3 человека посещают эти библиотеки раз в месяц. Остальные 10 – раз в несколько месяцев.

То, что школьники мало пользуются библиотекой, доказывают ответы на вопрос о том, где они берут книги при их отсутствии. Если у подростков нет книги, то только 7 % возьмут эту книгу в библиотеке, большинство (54 %) находят ее в Интернете, 44 % покупают ее в магазине, и 7% спрашивают нужную книгу у друзей.

Отвечая на вопрос о том, к чьим рекомендациям они прислушиваются при выборе книги для чтения, школьники высказались по-разному. Около трети опрошенных (37 %) не прислушиваются к рекомендациям, почти половина респондентов (49 %) учитывают рекомендации сети Интернет. Довольно большое количество школьников (34 %) при выборе книги воспользовались советом друзей, 15 % – мнением учителя, 7 % помогли выбрать книгу родители, и всего один из опрошенных (2 %) воспользовался рекомендацией библиотекаря. Результаты ответов на данный вопрос доказывают, насколько малое значение имеет мнение библиотекаря для школьников.

К сожалению, такое положение дел подтверждают и ответы на вопрос о том, пользуются ли школьники помощью библиотекаря при поиске необходимой книги. Подавляющее число респондентов (73 %) на него ответили отрицательно. Тем не менее, есть учащиеся, которые просят помощи у библиотекаря, что не может не радовать. 10 % школьников отметили, что библиотекарь предлагает выбрать книги нужной тематики, а 10 % указали, что библиотекарь помогает пользоваться библиотекой.

На вопрос, какой должна быть школьная библиотека, большинство опрошенных (73 %) ответили, что она должна быть доступной, чтобы каждый мог выбрать то, что хочет, 34 % предположили, что в библиотеке необходим стенд

с книгами и рекомендациями, 34 % считают, что в библиотеке должно быть больше книг разной тематики.

Проведенное нами небольшое исследование показало, что, несмотря на то, что подростки предпочитают книги в печатном виде, произведения в электронном формате все равно остаются в настоящее время очень популярными. Школьники активно пользуются сетью Интернет, прислушиваются к его рекомендациям, ищут электронные книги и, к сожалению, достаточно редко пользуются библиотекой.

Таким образом, к нашему большому сожалению, возможности библиотеки как средства приобщения подрастающего поколения к чтению невелики. Решение данной задачи нам видится в разработке и применении эффективных методов и приемов, позволяющих на практике показать школьникам, насколько библиотеки важны и удобны. Для этого в библиотеке МБОУ СОШ № 64 г. Пензы стараются регулярно проводить различные мероприятия. В прошлом учебном году один раз в два месяца были организованы беседы с библиотекарем по поводу книжных новинок, во время которых подростки могут услышать его рекомендации о каких-либо авторах и их произведениях. В течение года регулярно проводились мастер-классы по изготовлению закладок для книг. Для обмена книгами между читателями была организована акция «Буккроссинг». В школу приглашались работники городских библиотек для проведения бесед и мероприятий с обучающимися, и школьники, в свою очередь, посещали городские библиотеки. Конечно, всего этого недостаточно, но работа продолжается. Необходимым и интересным ее этапом могло бы стать создание школьного электронного библиотечного каталога, чтобы ученики могли на компьютере при помощи библиотекаря искать нужную книгу.

### Список литературы

1. Вайсера К. И., Хоменко В. И. Основы социально-культурной деятельности : учеб. пособие. М. : МГУУ Правительства Москвы, 2016. 116 с.
2. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).
3. Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/NFWPpXpAAAEbPW60HiZiDvdZZ8AcSNuu.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).
4. О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России» : Указ Президента Российской Федерации № 745 от 30.12.2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115> (дата обращения: 20.09.2022).

**Анастасия Алексеевна Мамонова**

г. Пенза, anastasiya.mamonova.2017@yandex.ru

**Галина Федоровна Можяева**

г. Пенза, mozhaeva-1965@mail.ru

**Оксана Евгеньевна Суркова**

г. Пенза, sur-ok1967@mail.ru

**Юлия Александровна Фатюнина**

г. Пенза, vyal81@mail.ru

## **ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕКЦИИ РЕДКИХ РАСТЕНИЙ ПЕНЗЕНСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Создание коллекций редких видов (РВ) – важнейшее направление работы ботанических садов в связи с необходимостью сохранения уязвимых видов растений ex-situ. В Пензенском ботаническом саду собрана коллекция РВ, включающая 29 видов Красной книги России [2], в том числе 7 древесных, и 47 видов Красной книги Пензенской области, в том числе 5 кустарников и полукустарников) [1].

Коллекция РВ относительно молодая: только 20 % РВ России и 27 % РВ местной флоры были включены в ее состав более 40 лет назад; остальные – в последние 10–13 лет, т.е. находятся в активной фазе интродукционного эксперимента.

Коллекция РВ Пензенского ботанического сада – это основа научно-исследовательской деятельности студентов кафедры «Общая биология и биохимия» Педагогического института имени В.Г. Белинского ПГУ и школьников многих школ г. Пензы, углубленно изучающих биологию, которых консультируют сотрудники кафедры ОБиБ.

**Основные направления работы:** 1) Увеличение видового разнообразия коллекции за счет местных и инорайонных видов. Так, например, в 2021 г. начата работа по интродукции редкой кальцефильной и факультативно-галофильной орхидеи нашей области (наивысший статус редкости – 1) *Herminium monorhis* (L.) R.Br. Из природной популяции (участок «Ольшанский солонец» памятника природы «Ольшанские склоны») в июле 2021 г. привезены 2 куртины размером 15×15 см, включающие 33 и 37 особей разного возрастного состояния и жизненности. Преобладали g-особи – 78 % и 84 % соответственно. Среди них преобладали особи низкой (42 % и 58 %) и пониженной (35 % и 32 %) жизненности, обусловленной засолением почвы; на долю особей нормальной жизненности приходилось 23 % и 10 % соответственно. Имматурных (im-) и виргинильных (v-) особей было по 3–4 экземпляра в каждой куртине. Куртины были высажены на разные участки отдела Природной флоры – на участок небольшим притенением в первую половину дня, и на более влажный, практически не притеняемый участок. Через год число im- и v-особей в обеих куртинах не претерпело значимых изменений (примерно по 4–5 экземпляров). Число генеративных особей значительно снизилось – на 39 % и 32 % соответственно. Необходимы дальнейшие наблюдения за состоянием численности микропопуляций.

В 2019 г. начата работа по интродукции володушки золотистой *Bupleurum longifolium* L. subsp. *aureum* (Fisch. ex Hoffm.) Soó (наивысший статус редкости в области). Семена получены из ботанического сада ВятГУ (г. Киров), высеяны в грунт, в 2021 г. растения достигли генеративного возрастного состояния; начаты опыты по вторичной интродукции.

Коллекция РВ России пополняется за счет обмена семенами по делектусу. Так, в 2019 г из Самарского ботанического сада были получены семена дальневосточного вида с категорией 3 *P. obovata* Maxim. В 2021 г. im-особи были пересажены из питомника на постоянное место, 3 особи из 4 хорошо перенесли пересадку. В 2021 г. дополнительно получены семена этого вида из Амурского филиала БСИ ДВО РАН (г. Благовещенск) и Сахалинского филиала БСИ ДВО РАН (г. Южно-Сахалинск), определена масса 1000 семян (88,5 и 73,4 г соответственно), семена посеяны в грунт в питомнике.

В 2022 г. из Сахалинского филиала БСИ ДВО РАН (г. Южно-Сахалинск) получены и посеяны в грунт семена дальневосточного вида с категорией 2 *P. oreogeton* S.Moore и из Кузбасского ботанического сада (г. Кемерово) семена кавказского вида с категорией 1 *P. wittmanniana* Hartwiss ex Lindl.

2) Фенологические наблюдения и интродукционная оценка. Большинство РВ России получили высокую интродукционную оценку (по 7-ми балльной шкале В.В. Бакановой для травянистых и 7-ми балльной шкале зимостойкости для древесных). Максимальная оценка у корневищного *Iris aphylla* L., хорошо размножающегося вегетативно и активно разрастающегося за пределы делянки, а также у древесных *Aristolochia manshuriensis* Kom., *Taxus baccata* L., *Juglans ailanthifolia* Carrière, существующих в составе коллекции уже более 40 лет. 6 баллов получили травянистые растения разных жизненных форм, способные поддерживать численность без участия интродуктора, то есть размножающиеся семенами и/или вегетативно – *Crocus speciosus* Bieb., *Iris ensata* Thunb., *I. pumila* L., *Colchicum speciosum* Steven, *Dendranthema sinuatum* (Ledeb.) Tzvelev, *Cephalaria litvinovii* Bobr., *Paeonia caucasica* (Schipcz) Schipcz., *P. lactiflora* Pall., *Atropa belladonna* L., *Dioscorea caucasica* Lipsky. Оценка в 5 баллов дана *I. notha* M.Bieb., *Cypripedium* × *ventricosum* Sw., *Rhaponticum carthamoides* (Willd.) Pjin, *Rhodiola rosea* L. Несмотря на устойчивость к местным почвенно-климатическим факторам, вторичной интродукции не наблюдается, то есть естественное старение генеративных особей в дальнейшем может привести к выпадению вида из коллекции.

Меньшую устойчивость в культуре (4 балла) показали *I. domestica* (L.) Goldblatt & Mabb и *Fritillaria ruthenica* Wikst. Продолжительность жизни генеративных (g-) особей в культуре небольшая (1–2 года), а прегенеративный период растянутый, поэтому существует постоянная угроза выпадения этих видов из состава коллекции. G-особи успевают дать выполненные семена, поэтому приходится их ежегодно подсевать. Выпали из состава коллекции *Panax ginseng* C.A.Mey., *Gypsophila uralensis* Less., *Potentilla vulgarica* Juz.

Большинство РВ местной флоры также показали высокую устойчивость в культуре (5–7 баллов), за исключением нескольких видов, которые входили в состав коллекции 8 лет назад [3], но позднее выпали. Это облигатные и факультативные кальцефиты *Galatella villosa* (L.) Rchb.f., *Onosma simplicissima* L., *Dactylorhiza incarnata* (L.) Soo., *Astragalus austriacus* Jacq., *A. asper* Jacq., *Gentiana cruciata* L., псаммофиты *Iris pineticola* Klokov, *Minuartia setacea* (Thuill.) Hayek, факультативный галофит *Valeriana tuberosa* L. Некоторые из них, как например, вид с наивысшим статусом редкости *O. simplicissima* привозили из природных популяций неоднократно, вносили в почву известь, для того чтобы приблизить почвенные характеристики к потребностям вида, но безуспешно.

3) Изучение онтогенеза РВ. К настоящему времени изучен уже онтогенез в культуре таких видов, как *P. caucasica*, *P. lactiflora*, *F. ruthenica*, *I. domestica*; ведется работа по *A. manshuriensis*, *B. longifolium* subsp. *aureum*, *P. oreogeton*, *P. wittmanniana*, *F. meleagroides* Patrin ex Schult. et Schult. fil., *A. belladonna*, *C. speciosum*.

В условиях интродукции на пришкольном участке ведется работа по выявлению особенностей онтогенеза *Anemone sylvestris* L., *Scilla siberica* Haw., *Tulipa biebersteiniana* Schult. & Schult. f. (МБОУ СОШ №71, МАОУ Многопрофильная гимназия №13, МБОУ СОШ с. Бессоновка) [4, 5].

4) Популяционные исследования. Одно из перспективных направлений сохранения РВ в культуре – переход от выращивания растений на делянках к созданию искусственных популяций. В связи с этим в Пензенском ботаническом саду в этом направлении ведется работа по *T. biebersteiniana*, *Vincetoxicum rossicum* (Kleopow) Barbar., *S. siberica*. У *T. biebersteiniana* изучена онтогенетическая структура искусственных микропопуляций в различных условиях освещенности, активность вегетативного размножения [5]; по остальным видам ведется активная работа с привлечением студентов и школьников.

Только за последние 2 года редкие растения коллекции Пензенского ботанического сада были объектами исследования 6 выпускных квалификационных работ и двух школьных научно-исследовательских проектов. В соавторстве с обучающимися опубликовано за этот период 6 печатных работ (статей). Обучающиеся выступали с докладами на конференциях различного уровня, становились призерами различных конференций и конкурсов, в том числе Всероссийского уровня.

Научно-исследовательская работа обучающихся с редкими видами – важнейшее звено в формировании экологического мышления, развития исследовательских компетенций. Несмотря на активную работу в этом направлении, можно сказать, что образовательный и научный потенциал коллекции РВ Пензенского ботанического сада используется не в полной мере – большинство редких видов ждут своих юных исследователей!

### Список литературы

1. Красная книга Пензенской области. Пенза, 2013. Т. 1: Грибы, лишайники, мхи, сосудистые растения. 299 с.
2. Красная книга Российской Федерации (растения и грибы). М. : Товарищество научных изданий КМК, 2008. С. 320–326.
3. Мазей Н. Г., Можяева Г. Ф., Рытикова О. В. [и др.]. Редкие виды растений местной флоры в коллекции Пензенского ботанического сада имени И. И. Спрыгина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. 2014. № 1 (5). С. 35–44.
4. Фатюнина Ю. А., Можяева Г. Ф., Юськаева Д. Р. Интродукция *Tulipa biebersteiniana* в Пензенском ботаническом саду // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Владикавказ, 2021. С. 219–224.
5. Фатюнина Ю. А., Суркова О. Е., Можяева Г. Ф. Вторичное цветение *Anemone sylvestris* L. в условиях интродукции // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. Владикавказ, 2020. С. 153–157.

*Анна Игоревна Миронова*  
г. Пенза, bachenkova189t@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ХИМИИ**

В настоящее время Интернет приобретает все большее значение в нашей жизни. Уже давно произошло массовое внедрение интернет ресурсов в школьное образование. Одна из основных задач введения онлайн технологий в процесс обучения химии заключается в овладении учениками компьютерной грамотности как средства познания процессов и явлений, происходящих в природе и используемых на практике. Уроки с применением интернет ресурсов по химии увеличивают интерес к изучаемому материалу, появляется возможность в большей степени реализовать свой творческий потенциал. Кроме того, важным является факт проведение обучения не только в стенах школы, но за ее пределами [5].

Одним из возможных вариантов использования Интернета в процессе обучения – создание образовательного химического портала с основной и дополнительной информацией по изучаемым разделам химии. Технология образовательного портала позволит на его веб-страницах размещать различные учебные материалы (краткую информацию учебника более доступными для учеников словами, дополнительные разъяснения учителя, аудио и видеоматериалы, тестовые задания, задачи, практические работы и другое) [3].

Использование такого варианта обучения наиболее актуальным, так как, на сайте удобно размещать материалы для подготовки к ЕГЭ, общаться с учащимися посредством комментариев, чтобы заранее выяснить моменты, вызывающие сложности и разобраться с ними на месте. Работая, таким образом, ученик учится более грамотно формулировать свои мысли и составлять предложения, получает новые навыки для отбора, анализа и предоставления информации. Подобное изменение в учебной деятельности позволит существенно повлиять на развитие ребенка. Это позволит улучшить качество проведения занятий и уровень знаний по химии учащихся.

При обучении химии интернет-технологии используются исходя из особенности химии как науки. Использование интернет ресурсов является незаменимым при изучении химических процессов, непосредственное наблюдение за которыми затруднено. Например, изучение окислительно-восстановительных реакций, процесса электролитической диссоциации, моделирования химических процессов является важным не только для процесса усвоения информации, но также и для процесса воспроизведения информации. Такое использование компьютера для повышения навыков исследовательской деятельности, формирует познавательный процесс, развивает научное мышление, повышает мотивацию учащихся [4].

Благодаря внедрению сайта в процесс обучения по химии учащихся, происходит значительное расширение образовательного пространства. В таком случае школа перестает быть единственным источником знаний, происходит существенное изменение учебной среды. Возникают новые «пространства», где ученики будут иметь возможность получать новые навыки общения с учителем [2].

Проблему оптимального обучения школьников химии можно решить с использованием информационно-коммуникативных технологий на уроках химии

с целью развития познавательной компетентности школьников. Применяя информационно-коммуникативные технологии в школе, необходимо следить за тем, чтобы ученик не потерял самостоятельность и делал все не только по предложенному ему алгоритму. Чтобы такого не допустить необходимо использовать интернет ресурсы как дополнительный способ обучения. Используя различные технологии обучения, можно приучить учащихся к разным способам восприятия материала: чтение страниц учебника, объяснение учителя, получение информации с экрана монитора и другие, т.е. при подготовке уроков необходимо найти оптимальное сочетание информационных технологий с другими (традиционными) средствами обучения [5].

Одной из главных составляющих ежедневной образовательной деятельности учителя является последующее осуществление контроля знаний учащихся. Формы контроля знаний разнообразны. Сейчас большую популярность имеют тестовые формы. Одной из причин такой популярности использования в обучении тестовых заданий заключается в том, что основной формой сдачи экзаменов является тестирование. Действительность требует у обучающихся способностей к работе с тестами в течение всего учебного года. Преимуществом тестовых заданий является небольшое количество времени на получение результатов работ обучающихся. При тестировании можно использовать как электронные, так и бумажные носители. Особенно привлекательными являются электронные носители, так как они позволяют сократить времени на проверку работ [1].

Использование тестовых заданий на уроках химии занимает значительное место в процессе использования интернет ресурсов, так как дает возможность массовой проверки знаний учащихся. Основное преимущество программ, позволяющих осуществлять контроль знаний учащихся, определяется тем, что они укрепляют обратную связь при взаимодействии учителя с учеником. Такие программы позволяют очень быстро получить результат работ, дать оценку и определить темы, в которых необходимо поработать над знаниями учащихся. Поэтому компьютерное тестирование – один из видов контроля знаний, который в последнее время все больше приобретающее популярность в современной школе [2].

Контроль знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом педагогической системы и неотъемлемой частью учебного процесса. Целью контроля является определение качества усвоения учащимися программного материала, диагностирование и корректирование их знаний и умений, воспитание ответственности к учебной работе. Система online-тестирования как одна из форм проведения самостоятельной работы способствует формированию устойчивых и осознанных знаний, дает возможность каждому учащемуся работать в доступном ему темпе, способствует полноценному, качественному контролю уровня знаний [4].

Современный учитель может самостоятельно создавать онлайн-задания, в том числе тесты. В работе с интерактивной доской или экраном (в зависимости, что есть в кабинете химии) и проектором позволяет значительно повысить эффективность и оперативность обратной связи при взаимодействии учителя с учеником на уроках химии.

Работа такой формы контроля знаний представляется следующим образом. Учитель загружает на своем web-сайте (если такой имеется) перечень вопросов теста. Ученики при помощи компьютеров или собственных телефонов могут в одно и то же время отвечать на вопросы и записывать свои ответы. При этом программа создания теста позволяет запомнить ответ каждого обучающегося и анализирует его; ответы сразу же обрабатываются и сохраняются, по ним формируются результаты работ, которые учитель использует для выставления оценок.

Вся обработанная информация становится визуально доступной каждому ученику индивидуально, так как после окончания тестирования выводится на экран компьютера или телефон [3].

Такая форма контроля позволяет ознакомить обучающихся с результатами их работ, что позволяет преобразовывать ученикам свои ошибки в способ получения правильной информации. Также это дает возможность учащихся сразу узнать, какие у них недочеты, на чем им нужно сосредоточиться и как улучшить и углубить свои знания по предмету, если им придется проходить подобный тестирование. Поддерживает вовлеченность учащихся [5]. Кроме того, использование online-тестирования (возможно использование и других форм контроля знаний) позволяет увеличить интерес учащихся к изучению химии.

Таким образом, использование интернет ресурсов в процессе обучения повышает уровень подготовки учителя, качество проведения занятий и уровень знаний по химии учащихся. Контроль знаний учащихся важная составляющая – часть процесса обучения. Применение современных интернет технологий способствует повышению уровня образования, в том числе и химического. Использование таких технологий позволяет автоматизировать процессы обучения и контроля знаний.

### Список литературы

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М. : Школа-Пресс, 2002. 120 с.
2. Конев М. Н. Технологии как средство повышения мотивации обучения // Химия в школе. 2008. № 5. С. 12–14.
3. Курдюмова Т. Н. Компьютерная технология обучения химии: достоинства и недостатки // Химия в школе. 2002. № 8. С. 35–37.
4. Нечитайлова Е. В. Организация проектной деятельности на основе содержания школьного учебника // Химия в школе. 2008. № 5. С. 47–49.
5. Нечитайлова Е. В. Информационные технологии на уроках химии // Химия в школе. 2005. № 3. С. 13.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2000. С. 43–45.

УДК 378

**Ольга Павловна Миханова**

г. Пенза, mikhanova@mail.ru

**Юлия Александровна Наташкина**

г. Пенза, j.natashkina@mail.ru

### ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Теория поколений – это исследовательский подход, созданный в 1991 году, который описывает, почему появляются разные поколения, что их объединяет и как они меняются [1].

Стоит отметить, что все поколения связаны между собой, так как это поколения «родителей» и поколения их «детей». Родители воспитывают детей на ос-

нове своего сложившегося мировоззрения, следовательно, у двух поколений должны быть схожие взгляды на мир. Рассмотрим данное предположение на примере поколений X и Z.

В рамках данной работы был проведен опрос 40 человек, среди которых 20 респондентов в возрасте от 50 до 40 лет принадлежали поколению X и 20б, в возрасте от 15 лет до 21 года, принадлежали поколению Z. Опрашиваемые являлись родителями и детьми.

Опрос содержал 5 вопросов:

1. Год рождения.
2. Тип личности (табл. 1).
3. Жизненные ценности (рис. 1, рис. 2).
4. Основные мотиваторы, которыми руководствуются при выборе места работы (таблица 2).
5. Является ли наличие высшего образования залогом успеха (рис.3).

Анализ ответов респондентов дал следующие результаты.

Согласно опросу (табл. 1) среди поколения Z больший процент опрошенных относят себя к экстравертам – личностям общительным и энергичным, сконцентрированным на окружающем мире. Можно сказать, что поколение Z чаще испытывает потребность находиться в окружении людей. Этого нельзя сказать об интровертах – людях, ориентированных на свой внутренний мир – к которым относят себя наибольшее число опрашиваемых поколения X. Больше значение они придают внутреннему миру.

Таблица 1

Тип личности поколения		
Тип личности	Поколение X	Поколение Z
экстраверт	8	13
интроверт	12	9

Таким образом, поколение Z является несколько более общительным по сравнению с поколением X.

На основе данного утверждения, можно предположить, что для поколения Z важную роль в жизни играют друзья. Анализ данных опроса (рис. 1) показывает, что для поколения X главная ценность в жизни – это «семья».

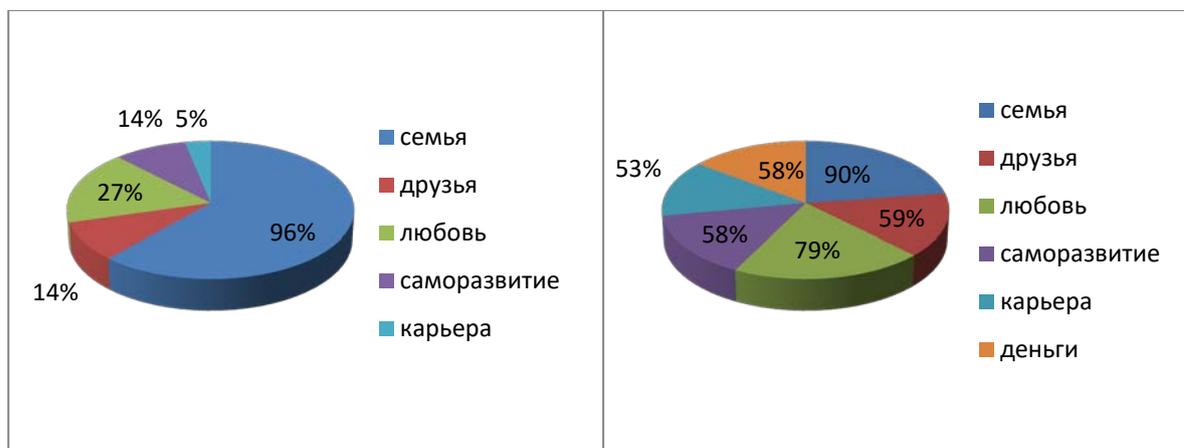


Рис. 1. Главные жизненные ценности, поколения X, %

Рис. 2. Главные жизненные ценности поколения Z, %

У поколения Z «семья» также лидирует среди главных ценностей жизни, однако «друзья» занимают вторую позицию, чего нельзя сказать об «Иксах». Представители поколения X предпочитают иметь семью в качестве своего постоянного окружения, и отмечают, что общения с ней зачастую хватает для счастливой жизни. Поколение Z, напротив, нуждается в большем общении и социальном взаимодействии, что подтверждает вышеуказанное предположение. Такие ценности, как «карьера», «саморазвитие» и «деньги» чаще указывало молодое поколение.

Таким образом, мировоззрение поколений отцов и детей относительно главных ценностей в жизни схожи, что подтверждает влияние воспитания на формирование молодого поколения.

Так как представители поколения Z указывали среди главных ценностей карьеру, обратим особое внимание на мотиваторы двух поколений.

Результаты опроса, представленные в табл. 2, показывают, что заработная плата занимает лидирующую позицию среди всех мотиваторов обоих поколений. Не менее важную роль для поколения Z играют карьерный рост, социальные условия и принесение пользы обществу.

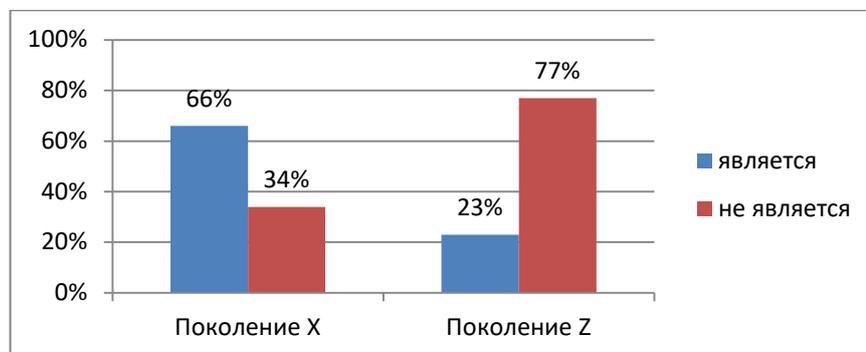
Таблица 2

#### Основные мотиваторы трудовой деятельности

Мотиваторы	Кол-во опрошенных, в %	
	Поколение X	Поколение Z
Зарботная плата	74	96
Признание	39	32
Карьерный рост	22	68
Социальные условия	39	55
Организация рабочего места	9	23
Близость работы к дому	26	9
Принесение пользы обществу	17	50

Таким образом, основной мотиватор к труду у обоих поколений одинаков, что вновь подтверждает влияние воспитания и закладываемого в его процессе мировоззрения.

При этом, как показано на рис. 3, 77 % представителей «Зэдов» не считают наличие высшего образования залогом успеха, когда 66 % «Иксов» считают иначе.



Таким образом, взгляд на важность наличия высшего образования у поколений отцов и детей отличается.

*Наверное, это обусловлено наличием сегодня «успешных» людей без высшего образования, и со сложившимся мнением в обществе о том, что успех, за которым часто подразумевается материальное благополучие, возможен и без образования вообще. Это большая проблема. Поскольку образование - не комплекс информации, и даже не знания, а много больше, то, что определяет Человека в принципе. Как известно, чтобы информация стала знанием, необходимо «пропустить» ее через себя. А это требует больших усилий от обучающихся. И, следовательно, сознательного подхода к обучению, получению образования.*

*Как известно, процесс обучения – это комплекс из трех составляющих: преподавателя, студента и содержания образования. Принимая во внимание, что поколение «Z», «digital natives» [2] – «цифровое поколение», преподавателям стоит выстраивать процесс обучения с учетом таких его особенностей как клиповое мышление, многозадачность (multitasking), постоянное взаимодействие через социальные сети, зависимость от цифровых и мобильных устройств, желание вносить свой личный вклад в создание и развитие окружающего мира и др.*

*Учет поколенческих особенностей позволит преподавателям выйти на другой уровень общения со студентами. И педагогическая задача преподавателей – эффективно взаимодействовать со студентами в процессе обучения, сохраняя баланс между виртуальным и реальным миром, и достоинства традиционного и дистанционного обучения.*

*Кроме того, важнейшей задачей обучения, как всегда, остается формирование вечных ценностных ориентаций и критического мышления студентов. Именно это позволит им противостоять манипуляциям современного мира.*

### **Список литературы**

1. Шацкова Н. Теория поколений: как она работает и работает ли вообще. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6156efb59a79477bf9ca5893> (дата обращения: 25.10.2022).

2. Junco R., Mastrodicasa J. Connecting to the Net Generation: What Higher Education Professionals need to Know about Today's Students // National Association of Student Personnel Administrators (NASPA). 2007. 164 p.

УДК 372.851

**Оксана Александровна Монахова**

г. Пенза, oxmonakh@mail.ru

**Ксения Алексеевна Пчелякова**

г. Пенза, ksushasid2000@mail.ru

### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ В ШКОЛЕ**

В современном образовании раздел «Математическая статистика» стал обязательным компонентом школьного обучения в рамках новых ФГОС. Он служит для формирования у детей фундаментальных представлений о методах исследования окружающего мира, навыков работы с информацией, представленной

в различных формах и видах. Материал по этой теме, содержащийся в учебниках алгебры 9 класса, ограничивается анализом диаграмм и графиков, подсчетом количественных показателей абстрактных математических терминов, лишен практической значимости, трудно усваивается и не вызывает интереса у обучающихся.

Преодолеть все описанные недостатки можно путем введения в учебный процесс технологии проектной деятельности. Это личностно ориентированная технология, способ организации самостоятельной деятельности, направленный на решение задач учебного проекта. Основной целью технологии выступает развитие у обучающихся исследовательских умений и навыков, творческих способностей и различных видов мышления.

Можно предложить школьникам выполнить проект по математической статистике. Эта деятельность восполнит нехватку часов, отведенных на изучение рассматриваемого раздела математики, а также сформирует у обучающихся знания и навыки, связанные с использованием статистических методов. Мини-проекты могут быть использованы в учебном процессе при изучении соответствующего курса математики.

Богатая типология проектов позволяет воссоздать их практически на любом уроке, однако и при таком подходе нередко возникают методические проблемы, заключающиеся в том, как организовать наиболее эффективно следующие этапы проектной деятельности: планирование, аналитический этап, этап обобщения результатов, представление полученных результатов работы.

Преимущества мини-проекта при изучении элементов статистики в 9 классе заключаются в том, что он дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая баланс между теорией и практикой, и успешно интегрируется в образовательный процесс. Его можно включить в календарный план занятий при изучении темы «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей». Для успешного применения технологии проектной деятельности в данном случае педагог должен заранее провести урок знакомства с основными понятиями статистики («среднее арифметическое», «мода», «медиана», «размах ряда чисел» и др.), поскольку в мини-проекте предполагается закрепление основных понятий и наполнение их смыслом и содержанием.

Итак, раскроем содержание мини-проекта. Можно определить *тип* предлагаемого *проекта* как «Проект закрепления знаний». К *участникам проекта* относятся обучающиеся одного класса в качестве трех самостоятельных исследовательских групп; учитель математики данного класса, выступает как консультант и научный руководитель проекта. Главный *вопрос проекта* состоит в том, какими из статистических методов можно оценить показатели здоровья детей в классе, и соответствуют ли показатели здоровья учеников класса возрастным нормам.

*Цель проекта*: составить диаграмму, отражающую количественные характеристики трех показателей здоровья (рост, вес, давление) и установить соответствие этих показателей возрастным нормам.

*Задачи проекта*: собрать данные о весе, росте и артериальном давлении каждого ученика в Google-таблицу; вычислить статистические характеристики полученного вариационного ряда; составить диаграмму, отражающую соответствие показателя здоровья норме.

*Педагогическая цель проекта*: сформировать у обучающихся осознание важности изучаемых понятий, обобщить и систематизировать полученные знания и умения.

Среди *педагогических задач проекта* можно выделить задачу создания условий для воспитания у обучающихся познавательного интереса к предмету, воспитания доброжелательного отношения друг к другу. Образовательные цели

проекта состоят в формировании у обучающихся умения выделять главное, существенное в изучаемом материале, сравнивать, обобщать изучаемые факты, логически излагать свои мысли. Задачей проекта является также развитие мотивации у обучающихся в их учебно-познавательной деятельности.

Остановимся подробнее на содержании этапов мини-проекта. На первом этапе учитель подготавливает обучающихся к будущей проектной деятельности, объясняет им их роли, вводит начальные требования. Реализация данного этапа предполагается на уроке. Для удачной реализации этапа необходима заблаговременная подготовка Google-таблицы, в которую обучающиеся будут заносить свои данные. На этом этапе очень важно заинтересовать ребят в их деятельности, сформировать у них образ предполагаемого результата.

На этом же этапе учителю необходимо разделить класс на три исследовательские группы. Осуществить следует это так, чтобы в каждой группе были ученики, обладающие ярко выраженными лидерскими качествами, ученики средней и низкой активности. Для начала необходимо собрать показатели роста, веса и артериального давления с помощью Google-таблицы. Каждый ученик заполняет таблицу в соответствии со своими измерениями. Для того, чтобы ученики без стеснения вносили свои данные в таблицу, можно предложить им вместо своего имени сформировать уникальный шестизначный код. На выполнение этого задания им дается время до следующего урока алгебры.

После сбора данных каждая из сформированных групп выполнит свое задание, которое состоит в обработке результатов измерений. Необходимо расположить элементы выборки в ряд и определить среднее арифметическое, размах, медиану и моду вариационного ряда. Средние значения и показатели нормы, с которыми группы могут сравнить результат, также добавляются в таблицу.

Учитель осуществляет контроль за ходом проектной работы. В ходе коротких бесед учителю необходимо выяснить состояние подготовленности проекта, выявить не осознавших задание, и учеников, не участвующих по какой-либо причине в общей деятельности. На этом этапе особенно важно не пустить деятельность ребят на самотек, помочь им в организации работы над проектом.

Этап представления результатов является заключительным этапом проектной деятельности. Он покажет выполненную работу каждой группы. В презентации, которую подготовят ребята, содержится описание проделанной работы и интерпретация результатов.

Командиру группы необходимо собрать весь материал, назначить ответственных за оформление и за интерпретацию результатов. В итоге должна получиться презентация, состоящая из 5–7 слайдов и устный доклад о произведенных вычислениях и результатах. Презентация также должна сопровождаться комментариями. Для представления проекта одной группе понадобится не менее 10 минут. В каждой презентации должно быть отражено подробное решение предложенной задачи.

Учитель оценивает деятельность учеников, правильность их выводов, вычислений. В конце рекомендуется провести итоговое обсуждение, в ходе которого учителю необходимо сформировать у учеников устойчивое представление о важности изученного материала в других науках и повседневной жизни, ведь показатели здоровья – важный критерий для каждого человека, поэтому статистика всегда поможет отследить уровень каждого показателя.

При необходимости можно предложить школьникам более сложный проект, касающийся изучения выборочного метода, точечных и интервальных оценок параметров генеральной совокупности. Пример подобного проекта описан в источнике [1, с. 119].

Таким образом, можно выделить основные аспекты внедрения технологии проектной деятельности в раздел, посвященный элементам статистики.

1. Использование данной технологии при изучении математики обязательно должно иметь связь с реальной жизнью, иметь практикоориентированный характер.

2. Организация мини-проекта и проекта по изучению элементов статистики, как и любой проектной деятельности, требует от учителя тщательной подготовки. Организатор проектной деятельности должен иметь навыки педагогического проектирования.

3. Проектную деятельность целесообразнее осуществлять в четыре этапа. Первый этап – погружение в проектную деятельность, второй – непосредственная разработка проекта, осуществление поисковой деятельности, коллективное обсуждение. Третий этап – это «технологическая» стадия, анализ проведенной работы, оформление информации. Четвертый этап – это презентация и защита проекта.

4. При соблюдении всех рекомендаций по использованию технологии проектной деятельности, она даст положительный результат при изучении данной дисциплины.

5. Необходимо организовывать работу над проектами, развивая и углубляя знания школьников, на основе которых они смогут овладеть всеми качествами современного выпускника школы.

### Список литературы

1. Курносова Н. Г., Монахова О. А. Метапредметный подход при изучении элементов математической статистики в школе // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам XVI нац. заоч. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения» (г. Пенза, 21–22 апреля 2020 г.) / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 119–123.

УДК 378.147

**Светлана Максимовна Мурзаева**

г. Пенза, ekuzovova02@bk.ru

**Ольга Петровна Графова**

г. Пенза, olgagrafova1980@gmail.com

### СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение решению текстовых задач, в том числе и нестандартных, является актуальной проблемой в начальном курсе математики. Решение текстовых арифметических задач вызывает затруднения у большинства школьников, а нестандартные задачи особенно.

Обучение решению задач можно сделать более продуктивным, если знакомить учащихся с различными способами моделирования и «нестандартными» способами их решения.

Ниже мы предлагаем рассмотреть различные модели, которые могут быть использованы при решении задачи несколькими способами.

В качестве примера рассмотрим задачу:

У Ани есть 5 стаканов и 12 карандашей. После того, как она разложила все карандаши по стаканам, она увидела, что получились стаканы только с 2 и 3 карандашами. Сколько и тех, и других стаканов с карандашами получилось?

Рассмотрим несколько способов решения этой задачи.

1 способ – арифметический способ. Разложим по 2 карандаша в каждый из 5 стаканов. Останется 2 «лишних» карандаша. Добавим эти карандаши по одному в стакан. Получилось 3 стакана по 2 карандаша и 2 стакана по 3 карандаша.

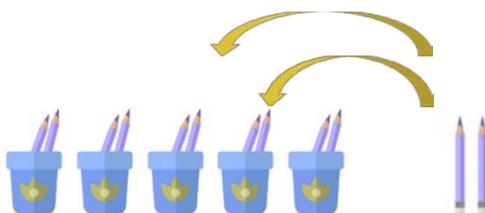


Рис. 1. Предметная модель условия задачи

Мы рассмотрели практическую часть в поиске решения на предметной модели, а теперь запишем найденное решение по действиям.

Решение:

1)  $2 \times 5 = 10$  (к) – разложили по 2 карандаша в 5 стаканов;

2)  $12 - 10 = 2$  (к) – осталось «лишних»;

3)  $2 \div 1 = 2$  (ст) – доложив по 1 оставшемуся карандашу в стаканы, получили 2 стакана по 3 карандаша;

4)  $5 - 3 = 2$  (ст) – стаканы, в которых осталось по 2 карандаша.

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

2 способ – арифметический способ.

Нам нужно разложить 12 карандашей по 3 карандаша в стакан. У нас получилось 4 стакана. По условию всего 5 стаканов, получается 1 стакан пустой. Чтобы его заполнить, мы возьмем по 1 карандашу из соседних стаканов 2 раза. У нас осталось 2 стакана по 3 карандаша.

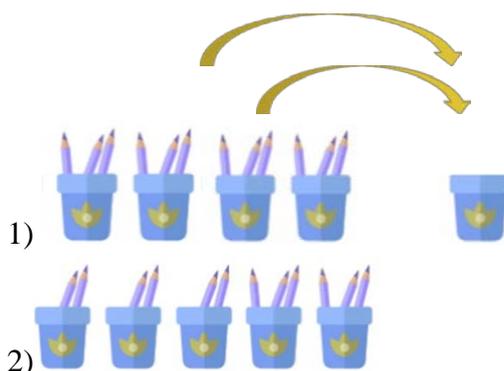


Рис. 2. Предметная модель условия задачи

Решение.

1)  $12 \div 3 = 4$  (ст) – по 3 карандаша;

2)  $5 - 4 = 1$  (ст) – остался пустым;

3)  $1 + 1 = 2$  (к) – положили в пустой стакан;

4)  $4 - 2 = 2$  (ст) – по 3 карандаша;

5)  $5 - 2 = 3$  (ст) – по 2 карандаша.

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

3 способ – алгебраический способ. Данный способ не используется в начальной школе. Этот способ основан на составлении модели к задаче в виде уравнения и его решении.

Решение.

Пусть  $x$  – кол-во стаканов по 2 карандаша, тогда в них  $2x$  карандашей, следовательно  $(5-x)$  кол-во стаканов по 3 карандаша, тогда  $3(5-x)$  кол-во карандашей. Всего карандашей 12.

Составим уравнение:

$$2x+3(5-x)=12,$$

$$2x+15-3x=12$$

$$-x=-3$$

$x=3$  (ст) по 2 карандаша.

Значит,  $5-3=2$  (ст) – по 3 карандаша.

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

4 способ – табличный способ. Он основан на переборе всех возможных вариантов.

Всего 5 стаканов. Значит, возможны следующие различные комбинации стаканов 5-0, 4-1, 3-2, 2-3, 1-4 и 0-5.

Ниже представлена таблица переборов всех выделенных вариантов. Правильный ответ найден уже на третьем шаге.

Количество стаканов по 2 карандаша	Количество стаканов по 3 карандаша	Всего карандашей в стаканах по 2	Всего карандашей в стаканах по 3	Общее число карандашей	Вывод
5	0	10	0	10	–
4	1	8	3	11	–
<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>+</b>
2	3	4	9	13	–
1	4	2	12	14	–
0	5	0	15	15	–

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

Ниже представим еще два арифметических способа решения задачи. Они отличаются от первых двух способов только своими посылками-предположениями.

5 способ. Мы отталкиваемся от предположения, что все карандаши разложили в стаканы по 2 карандаша в каждый. Так как у нас имеется 12 карандашей, в этом случае нам понадобится 6 стаканов. Следовательно, 1 стакан будет лишним по условию. Его надо будет освободить, разложив карандаши из него в другие стаканы по 1 карандашу в каждый. Получаем 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

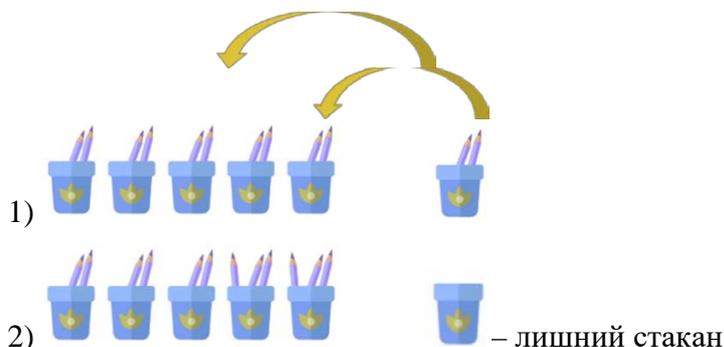


Рис. 3. Предметная модель условия задачи

Решение:

- 1)  $12 \div 2 = 6$  (ст) – по 2 карандаша;
- 2)  $6 - 5 = 1$  (ст) – «лишний» стакан по 2 карандаша;
- 3)  $2 \div 1 = 2$  (ст) – по 3 карандаша, после разложения карандашей из «лишнего» стакана;
- 4)  $5 - 2 = 3$  (ст) – по 2 карандаша.

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

6 способ. Мы отталкиваемся от предположения, что в каждый стакан мы положили по 3 карандаша, всего нам понадобится 15 карандашей. Значит, «лишние» карандаши мы будем вытаскивать по 1 карандашу из каждого стакана, пока их всего не станет 12. Получим 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

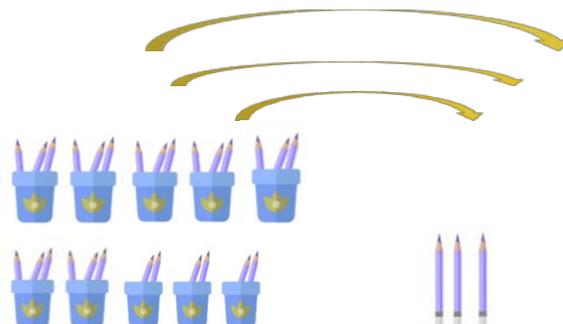


Рис. 4. Предметная модель условия задачи

Решение:

- $3 \times 5 = 15$  (к) – всего использовали карандашей;
- $15 - 12 = 3$  (к) – не хватает;
- $3 \div 1 = 3$  (ст) – по 2 карандаша, когда выложим по 1 карандашу;
- $5 - 3 = 2$  (ст) – по 3 карандаша.

Ответ: 2 стакана по 3 карандаша и 3 стакана по 2 карандаша.

Обучение младших школьников решению нестандартных задач позволяет развивать у детей математическое мышление, вариативность мышления, творческие способности, внимательность, умение рассуждать логически и находить различные подходы к решению одной и той же проблемы.

УДК 376.4

**Жанна Саметовна Надеева**

г. Пенза, cara6999@yandex.ru

**Светлана Алексеевна Памфилова**

г. Пенза, pamfilova58@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Проблема эмоциональной нестабильности в современном мире стоит достаточно остро. Зачастую взрослым людям тяжело справиться с навалившимися на них житейскими проблемами, негативными эмоциями. Детям же, особенно де-

тям с ограниченными возможностями здоровья, сделать это в разы труднее. В силу имеющегося дефекта в развитии, внутренние переживания детей могут вылиться в неразрешимый конфликт. Исследования детских психологов показывают, что стремительно возрастает количество детей с эмоциональной нестабильностью повышенной тревожностью, раздражимостью. По медицинским данным, почти 50 % всех хронических заболеваний имеют психогенную основу.

Психологи утверждают, что именно в младшем школьном возрасте начинается глобальное освоение ролей и становление личности ребенка в социуме. Дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта также как и их сверстники с нормой развития, поступая в школу, меняют образ жизни, осваивают роль школьника. Так как на детей возрастает нагрузка и повышаются требования, то нередко у них возникают капризы, негативизм, отрицательное отношение к обучению. Все это, особенно в совокупности с запущенностью в сфере воспитания со стороны родителей, трудностями в коммуникации, сниженными интеллектуальными способностями, может вызывать стойкие эмоциональные нарушения.

Эмоциональная сфера младших школьников может быть нарушена в разной степени выраженности агрессии. Отсутствие грамотной коррекции, может привести к ее закреплению в поведении и постоянном использовании в дальнейшей жизни. Ребенок, за выражением гнева, может скрывать массу эмоций, на которые стоит обратить внимание. Обучающимся со сниженным интеллектом, представляет трудности понимание и обозначение своих эмоций, в частности их выражение. Детям присуще: эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность эмоций, ограниченный диапазон переживаний, крайний характер проявления радости, грусти, веселья, огорчения. Младшие школьники допускают грубые ошибки в распознавании мимики и самостоятельном воспроизведении эмоций на лице.

Д. Н. Исаев [1] выделяет наиболее «трудные» группы детей:

- агрессивные дети, а именно – акцент внимания направлен на период бесконтрольных аффективных вспышек, зачастую, не подкрепленных никакими причинами;
- излишне эмоциональные дети или эмоционально-расторможенные. Они притягивают на себя наибольшее внимание класса, устраивают шумные игры или же грустят, привлекая всеобщее внимание;
- излишне застенчивые, робкие, беспокойные дети. Таким детям свойственно переживать страхи и обиды внутри себя, им тяжело дается любое обращение внимания в их сторону.

Безусловно, такое деление имеет теоретический характер. На практике же можно встретить детей сочетающих в себе признаки нескольких групп эмоциональных расстройств. Это можно объяснить разностью темпераментов и индивидуально-личностными особенностями каждого ребенка.

В младшем школьном возрасте, ребенку с нарушением интеллекта, становится непросто управлять агрессией. Некоторым детям может быть несвойственно помнить о случившейся агрессивной вспышке. Тревожные ситуации, как отмечает К. А. Михальченко [3], могут проявляться в тех или иных ситуациях в разной степени выраженности. В некоторых же ситуациях могут не проявиться вовсе. Это так же можно объяснить невозможностью дифференцировать свои эмоции, управлять ими.

Арт-терапия – метод для коррекции эмоциональных состояний, подходящий для регулирования проявления эмоций младших школьников с нарушением интеллекта. Ее назначение – высвобождение скрытых эмоций, интерпретация явных через творческую деятельность и самовыражение. На наш взгляд, наиболее

оптимальным для коррекционной работы с эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта будет метод изо-терапии (рисования). Изотерапия помогает ребенку в непринужденной обстановке открыть психологу свои эмоции через технику рисунка, выбор цветовой палитры, расположению предметов.

Используя метод рисования, ребенок не принуждается к выбору конкретного сюжета, его никто не направляет и не тропит. Через рисунок можно обыгрываются психотравмирующие ситуации в жизни, тем самым данная деятельность оказывает психотерапевтический эффект. Особенно рисование полезно детям, имеющим страхи. Причем это могут быть страхи как воображаемые, так и в реальной жизни. М. В. Киселева [2] отмечает, что рисование как метод арт-терапии одинаково влияет как на мальчиков, так и на девочек.

Проработка проблемы младшего школьника с нарушением интеллекта с помощью арт-терапии начинается с беседы о том, что его беспокоит, волнует, пугает. Наилучшим вариантом будет изображение самого ребенка на листе рисунком или же значком, а затем зарисовка пугающего объекта. Школьника необходимо побудить продемонстрировать то, что может сделать с ним объект – толкнуть, напугать, разозлить. Затем ему предлагается нарисовать себя с палкой или битой, тем самым напугать объект. После чего объект штрихуется.

Данный прием необходим для проработки страха или тревоги, перед которой ребенку свойственно терять контроль. В процессе беседы попутно трактуются эмоции: «Если «волк» тебя пугает, что ты сделаешь?», «Если твоя одноклассница тебя злит, что ты сделаешь?». Проработка тревожности или страха с помощью арт-терапии заставит ребенка поверить в свои силы и не бояться травмирующего объекта в реальности.

Вследствии сниженного хода мыслительных операций, детям свойственно верить в то, что порванный или заштрихованный рисунок с изображением страха не вернется. И лишь увидя его по телевизору или в реальности, он может возобновиться с новой силой. Все это также связано с причиной снижения сознательности. Для полного прохождения страха или тревоги, младший школьник должен понять, прочувствовать свои эмоции и научиться ими управлять. Детям с особенностями в развитии сделать это непросто. Метод арт-терапии также позволяет ребенку формировать обобщенные приемы умственной работы, развивать мелкую моторику пальцев рук.

Кроме рисования психологи используют такие техники изо-терапии как смешивание красок для определения эмоций в данную минуту, штрихование, брызги, рисование отпечатками пальцев и многое другое.

Таким образом, метод арт-терапии, в частности рисование, является собой действенный способ для выявления негативных эмоциональных состояний у младших школьников с нарушением интеллекта. Данным методом можно диагностировать нестабильные проявления эмоций, а также скорректировать их, перенося ситуации, происходящие в жизни на бумагу.

### Список литературы

1. Исаев Д. Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПб. : Речь, 2007. 390 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. М. : Речь, 2007. 336 с.
3. Михальченко К. А. Арт-терапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/193/> (дата обращения: 30.09.2022).

**Нина Ильинична Наумова**  
г. Пенза, Gipnozzz@yandex.ru

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

В последней редакции образовательной программы по русскому языку для начальной школы выделена цель обучения данному предмету, направленная на развитие у учащихся функциональной грамотности. Важным составляющим функциональной грамотности, которая, на наш взгляд, прежде всего должна быть предметом работы на уроках русского языка, является читательская грамотность.

Чтобы организовать подготовку студентов к успешной реализации указанной цели на уроках русского языка, необходимо ответить на ряд вопросов: 1) Что такое читательская грамотность? 2) Когда нужно приступать к ее формированию? Какие методические условия будут способствовать формированию читательской грамотности?

Ответ на первый вопрос содержится в известном определении читательской грамотности, которое признано всем мировым сообществом. Читательская грамотность характеризуется как «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и/или ценных для индивида. На основе разнообразных текстов читатели конструируют собственные значения. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах и для удовольствия» [1, с. 3]. В работах отечественных авторов (в частности, Н. Ф. Виноградовой) выделены такие составляющие читательской грамотности, как:

- *потребность* в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития;
- *готовность* к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации;
- *способность* извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [2].

При ответе на второй вопрос приведем мнение известного психолога, автора развивающего букваря, Г. А. Цукерман; она считает, что читательскую грамотность можно формировать и даже оценивать еще на тех этапах обучения, когда ребенку по силам самостоятельно прочесть лишь несколько слов [3]. Таким образом, работу над читательской грамотностью целесообразно начинать в период обучения грамоте, когда дети приступают к чтению букварных текстов.

Ответом на вопрос об условиях формирования читательской грамотности являются рекомендации ученых Института стратегии образования. В рекомендациях указываются следующие условия: 1) наличие разнообразных тестов; 2) применение технологии смыслового чтения; 3) регулярное, насыщенное обсуждение прочитанного; 4) применения заданий, выделенных в материалах PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study — Международное изучение прогресса читательской грамотности). Укажем разновидности этих заданий: а) задания на по-

иск и извлечение информации, данной в явном виде; б) задания на формулирование прямых выводов по фактам, имеющимся в тексте; в) на интерпретацию и обобщение информации; г) на оценку содержания и формы сообщения.

Учитывая тот факт, что процесс формирования читательской грамотности у детей рекомендуется начинать уже в период обучения грамоте, то и работу со студентами по решению этой задачи целесообразно начинать на занятиях по методике обучения грамоте. В содержание работы на этих занятиях целесообразно включить круг вопросов, освещающих само понятие читательской грамотности (см. выше), а также разновидности текстов, на основе которых формируется это качество. Разновидности текстов представлены в схеме 1.



Схема 1

Дальнейшая работа над текстами должна быть направлена на выяснение того, какие из указанных разновидностей текстов, предназначенных для формирования читательской грамотности, имеются в современных азбуках и букварях. Эту работу целесообразно организовать в режиме исследования. Проведенное учебное исследование позволит студентам убедиться, что букварные тексты разнообразны, есть среди них сплошные художественные и информационные (научно-учебные и научно-популярные), а также встречаются составные (множественные) – это разнообразные тексты на тему, не связанные между собой. Результаты проведенного исследования позволят студентам сделать вывод о потенциале букварей и азбук в аспекте формирования читательской грамотности.

Для дальнейшей работы с этими текстами необходимо познакомить студентов с разновидностями текстовой информации: фактуальной, подтекстовой, концептуальной (П. Я. Гальперин). Эти сведения дают ключ к процессу понимания текстовой информации и организации работы с текстом. При работе с букварными текстами полезны задания, направленные на определение студентами разновидностей информации, которые представлены в текстах азбук и букварей.

Следующий этап в освоении методики формирования читательской грамотности в букварный период – овладение умением различать и формулировать вопросы, обращенные к указанным разновидностям информации. С этой целью нами разработаны методические задачи, пример одной из них приведен ниже.

*Пример методической задачи.* Прочитайте текст (взяв из букваря В. Г. Горещкого и др., ч. 2, с. 94) и выполните задания к нему.

*Был у Пети и у Миши конь. Стал у них спор: чей конь? Стали они коня друг у друга рвать.*

*– Дай мне, мой конь!*

*– Нет, ты мне дай, конь не твой, а мой.*

*Пришла мама, взяла коня, и стал конь ничей. (Л. Толстой)*

К какой разновидности информации текста обращены данные вопросы?

1. Какая игрушка была у мальчиков?
2. Как понимаете предложение «Стали они коня друг у друга рвать»?
3. Что сделала мама?
4. Почему мама отобрала коня?
5. Что, по мнению автора, нельзя делать с общей игрушкой? Почему?

А. Информация, данная в явном виде

Б. Подтекстовая информация

В. Концептуальная информация

*Ответ:* А \_\_\_\_\_ Б \_\_\_\_\_ В \_\_\_\_\_

В ходе обучения студентов работе над читательской грамотностью запланировано их знакомство с разновидностями вопросов и заданий, которые рекомендованы разработчиками материалов PIRLS. Обучение студентов составлению таких задания начинается с образцов, которые даны в материалах PIRLS (эти материалы представлены на сайте Института стратегии образования), а затем предлагаем проанализировать задания к букварным текстам в указанном аспекте. На заключительном этапе работы предлагаем студентам найти тексты, к которым не даны задания, и к ним составить подобные разновидности заданий.

В заключение отметим, что предлагаемая методика по подготовке студентов к формированию читательской грамотности на этапе обучения грамоте позволит более целенаправленно и содержательно организовать работу студентов по освоению методики работы с букварными текстами: материалы букваря могут стать объектом исследовательской работы студентов, основой для решения аналитических и творческих методических задач. Приобретенные в ходе этой работы профессиональные компетенции позволят более успешно достигать цель формирования у функциональной грамотности у младших школьников.

### Список литературы

1. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M. PIRLS2016 Assessment Framework / Boston College, TIMSS (2015) and PIRLS International Study Center website. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

2. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. 130 с.

3. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 1. С. 58–79. URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1086> (дата обращения: 24.01.2022).

**Николай Дмитриевич Никитин**

г. Пенза, nikitinnd1951@mail.ru

**Ольга Геннадьевна Никитина**

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

## ОБ ОДНОМ ПРИМЕНЕНИИ НЕРАВЕНСТВА КОШИ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЯХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

Изучение неравенств, составляет значительную часть школьного курса математики [1]. Часто неравенства встречаются и в олимпиадах для школьников разного уровня сложности [2, 3]. Многие из этих неравенств основаны на неравенстве о средних:

$$\frac{a+b}{2} \geq \sqrt{ab}, \text{ где } a, b - \text{положительные числа.}$$

Обобщением этого неравенства занимался французский математик Огюстен Луи Коши (1789-1857 г.). В частности, его имя носит неравенство

$$\frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \geq \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n}, \text{ где } a_1, a_2, \dots, a_n - \text{положительные числа.}$$

т.е. неравенство Коши – это неравенство между средним арифметическим и средним геометрическим положительных чисел.

Причем равенство в этом неравенстве достигается тогда и только тогда, когда  $a_1 = a_2 = \dots = a_n$ .

Приведем некоторые примеры применения неравенства Коши.

1. Найти наименьшее значение выражения.

а)  $x^2 + \frac{2}{x}$ , если  $x$  - положительное число.

Понятно, что функция легко исследуется на экстремумы на промежутке  $(0, \infty)$  с помощью производной. А без использования средств дифференциального исчисления дать ответ на поставленный вопрос поможет неравенство Коши. Причем если применить это неравенство к сумме двух данных слагаемых, то их среднее геометрическое будет содержать переменную  $x$ , принимающую значения из бесконечного промежутка  $(0, \infty)$ . Что не приводит к ответу. Поэтому сначала представим второе слагаемое в виде двух равных слагаемых, и лишь затем применим неравенство Коши:

$$x^2 + \frac{2}{x} = x^2 + \frac{1}{x} + \frac{1}{x} \geq 3 \cdot \sqrt[3]{x^2 \cdot \frac{1}{x} \cdot \frac{1}{x}} = 3.$$

Таким образом, для положительных значений  $x$  данное выражение не превосходит трех. Причем  $x^2 + \frac{2}{x} = 3$  тогда и только тогда, когда  $x^2 = \frac{1}{x}$ , то есть при

$x = 1$ . Следовательно, наименьшее значение выражения  $x^2 + \frac{2}{x}$  равно трем при  $x = 1$ .

б)  $3x^3 + \frac{2}{x^2}$ , где  $x$  – положительное число.

Это задание аналогично предыдущему, но здесь сложнее догадаться, на какие слагаемые разбить данную сумму, чтобы их среднее геометрическое не содержало переменную  $x$ . Так как наименьшее общее кратное степеней  $x$  равно шести, то должно быть два слагаемых с  $x^3$  и три слагаемых с  $\frac{1}{x^2}$ , т.е.:

$$3x^3 + \frac{2}{x^2} = \frac{3}{2}x^3 + \frac{3}{2}x^3 + \frac{2}{3x^2} + \frac{2}{3x^2} + \frac{2}{3x^2} \geq 5 \cdot \sqrt[5]{\frac{3}{2}x^3 \cdot \frac{3}{2}x^3 \cdot \frac{2}{3x^2} \cdot \frac{2}{3x^2} \cdot \frac{2}{3x^2}} = 5 \cdot \sqrt[5]{\frac{2}{3}}.$$

Таким образом,  $3x^3 + \frac{2}{x^2} \geq 5 \cdot \sqrt[5]{\frac{2}{3}}$ . причем  $3x^3 + \frac{2}{x^2} = 5 \cdot \sqrt[5]{\frac{2}{3}}$ , если  $\frac{3}{2}x^3 = \frac{2}{3x^2}$ ,

т.е. при  $x = \sqrt[5]{\frac{4}{9}}$ .

в)  $\frac{a^6 + b^3 + c^2}{abc}$ , где  $a, b, c$  - положительные числа.

Здесь в выражении присутствуют три переменные, поэтому дифференциальное исчисление функций одной переменной не поможет решить задачу. Оценим числитель данного выражения по неравенству Коши. Но предварительно нужно представить его в виде суммы таких слагаемых, чтобы их среднее геометрическое было бы равно  $Cabc$ , где  $C$  - некоторая постоянная. Старшая степень в числителе у  $a$  - шестая. Степени у  $b$  и  $c$  являются делителями шести. Поэтому перепишем числитель в виде

$$a^6 + b^3 + c^2 = a^6 + \frac{1}{2}b^3 + \frac{1}{2}b^3 + \frac{1}{3}c^2 + \frac{1}{3}c^2 + \frac{1}{3}c^2$$

и воспользуемся неравенством Коши:

$$\begin{aligned} a^6 + b^3 + c^2 &= a^6 + \frac{1}{2}b^3 + \frac{1}{2}b^3 + \frac{1}{3}c^2 + \frac{1}{3}c^2 + \frac{1}{3}c^2 \geq \\ &\geq 6 \cdot \sqrt[6]{a^6 \cdot \frac{1}{2}b^3 \cdot \frac{1}{2}b^3 \cdot \frac{1}{3}c^2 \cdot \frac{1}{3}c^2 \cdot \frac{1}{3}c^2} = 6 \cdot \sqrt[6]{\frac{a^6 b^6 c^6}{2^2 \cdot 3^3}} = 6 \cdot \frac{abc}{\sqrt[3]{2} \cdot \sqrt{3}}. \end{aligned}$$

Тогда

$$\frac{a^6 + b^3 + c^2}{abc} \geq 6 \cdot \frac{abc}{\sqrt[3]{2} \cdot \sqrt{3} \cdot abc} = \frac{6}{\sqrt[3]{2} \cdot \sqrt{3}}.$$

Причем  $\frac{a^6 + b^3 + c^2}{abc} = \frac{6}{\sqrt[3]{2} \cdot \sqrt{3}}$  при  $a^6 = 1/2b^3 = 1/3c^2$ , то есть если  $c = a^3 \cdot \sqrt{3}, b = a^2 \cdot \sqrt[3]{2}$ .

2. Найти все пары чисел  $x, y$  из интервала  $\left(0; \frac{\pi}{2}\right)$  при которых достигается минимум выражения (ДВИ МГУ)

$$\left(\frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)} + 1\right) \left(\frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} + 1\right)^2 \left(\frac{\sin(x+y)}{7\sqrt{3} \sin x} + 1\right)^4.$$

Понятно, что нужно оценивать сомножители. Причем это нужно сделать так, чтобы при перемножении средних геометрических выражений, стоящих в скобках все синусы сократились бы.

Оценим выражение в первой скобке:

$$\frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)} + 1 \geq 2 \cdot \sqrt{\frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)}} \cdot 1 = 2 \cdot \sqrt{\frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)}}.$$

Чтобы при оценивании выражения во второй скобке получить в знаменателе  $\sqrt{\sin y}$ , перепишем это выражение в виде четырех слагаемых, учитывая, что среднее геометрическое придется возводить в квадрат:

$$\frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} + 1 = \frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} \geq 4 \cdot \sqrt[4]{\frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} \cdot \frac{1}{3} \cdot \frac{1}{3} \cdot \frac{1}{3}}.$$

Тогда

$$\left( \frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} + 1 \right)^2 \geq 4^2 \cdot \sqrt{\frac{\sqrt{2} \sin x}{3^4 \sin y}}.$$

Аналогично будем рассуждать и при оценивании выражения в третьей скобке. Здесь среднее геометрическое придется возводить в четвертую степень. Чтобы получить квадратный корень из  $\sin(x+y)$  и  $\sin x$  в среднем геометрическом должен появиться корень восьмой степени. Поэтому раскладываем единицу на семь слагаемых:

$$\frac{\sin(x+y)}{7\sqrt{3} \sin x} + 1 = \frac{\sin(x+y)}{7\sqrt{3} \sin x} + \underbrace{\frac{1}{7} + \frac{1}{7} + \dots + \frac{1}{7}}_{\text{семь слагаемых}} \geq 8 \cdot \sqrt[8]{\frac{\sin(x+y)}{7\sqrt{3} \sin x} \cdot \underbrace{\frac{1}{7} \cdot \frac{1}{7} \cdot \dots \cdot \frac{1}{7}}_{\text{семь сомножителей}}}.$$

Тогда

$$\left( \frac{\sin(x+y)}{7\sqrt{3} \sin x} + 1 \right)^4 \geq 8^4 \cdot \sqrt{\frac{\sin(x+y)}{7^8 \cdot \sqrt{3} \sin x}}.$$

С учетом полученных оценок для исходного выражения (обозначим его через  $A$ ) имеем:

$$A \geq 2 \cdot \sqrt{\frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)}} \cdot 4^2 \cdot \sqrt{\frac{\sqrt{2} \sin x}{3^4 \sin y}} \cdot 8^4 \cdot \sqrt{\frac{\sin(x+y)}{7^8 \cdot \sqrt{3} \sin x}}.$$

Или, проведя преобразования, получим:

$$A \geq 2 \cdot 4^2 \cdot 8^4 \cdot \sqrt{\frac{1}{3^4} \cdot \frac{1}{7^8}} = \frac{2^{17}}{3^2 \cdot 7^4}.$$

Причем  $A = \frac{2^{17}}{3^2 \cdot 7^4}$  тогда и только тогда, когда

$$\begin{cases} \frac{\sqrt{3} \sin y}{\sqrt{2} \sin(x+y)} = 1, \\ \frac{\sqrt{2} \sin x}{3 \sin y} = \frac{1}{3}, \\ \frac{\sin(x+y)}{7 \cdot \sqrt{3} \sin x} = \frac{1}{7} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{\sin y}{\sin(x+y)} = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}, \\ \frac{\sin x}{\sin y} = \frac{1}{\sqrt{2}}, \\ \frac{\sin(x+y)}{\sin x} = \sqrt{3}. \end{cases}$$

Решая эту систему и учитывая, что числа  $x$ ,  $y$  могут принимать значения только из интервала  $\left(0; \frac{\pi}{2}\right)$ , получим  $x = \arccos \frac{\sqrt{6}}{3}$ ,  $y = \arcsin \frac{\sqrt{6}}{3}$ .

### Список литературы

1. Никитина О. Г. О некоторых ошибках при решении неравенств на ЕГЭ // Педагогический институт имени В. Г. Белинского : материалы VI Всерос. (нац.) науч.-практ. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 203–206.

2. Никитина О. Г., Никитин Н. Д. Об использовании олимпиадных задач для школьников при подготовке будущих учителей // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения», посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 76–78.

3. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О некоторых аспектах подготовки студентов к работе с одаренными детьми // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 15–17.

УДК 372.851

**Ольга Геннадьевна Никитина**

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

### ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОСТЕЙШИХ СВОЙСТВ ЧИСЛОВЫХ НЕРАВЕНСТВ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧАХ

Решение различного вида неравенств составляет важную компоненту школьного курса математики [1]. Неравенства, имеют огромное значение в формировании логического мышления, исследовательских умений, математической культуры учащихся. Решение неравенств графическим способом способствует углублению знаний учащихся о функциях и их свойствах. Неслучайно неравенства так часто встречаются в олимпиадах разного уровня сложности для школьников [2, 3]. Конечно, для того чтобы справиться с такими заданиями, необходим серьезный уровень математической подготовки. Необходимо хорошо знать алгоритмы решения неравенств различного вида и, что очень важно, уметь использовать свойства неравенств. Но часто решение олимпиадных задач даже не требует от школьников знаний, выходящих за рамки школьной программы, а требует только лишь умения рассуждать, умения переносить усвоенные приемы решения задач в новые нестандартные ситуации. Приведем некоторые из таких заданий.

1. Найти наименьшее натуральное число  $N$  такое, что среди чисел от  $N$  до  $N + 40403$  включительно нет ни одного точного квадрата.

Прежде всего, переформулируем условие задачи на «математический» язык. То, что в промежутке  $[N; N + 40403]$  не содержится ни одного точного квадрата, означает, что если  $a$  – наибольшее натуральное число такое, что  $a^2$  меньше

$N$ , то  $(a+1)^2$  уже больше, чем  $N + 40403$ . То есть пришли к решению системы неравенств:

$$\begin{cases} a^2 < N, \\ (a+1)^2 > N + 40403 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a^2 + 2a + 1 > N + 40403, \\ a^2 < N. \end{cases}$$

Вычитая из первого неравенства второе (воспользуемся тем, что если  $m > n$  и  $p < q$ , то  $-p > -q$  и, следовательно,  $m - p > n - q$ ), получим  $2a + 1 > 40403$ , то есть  $a > 20201$  или  $a \geq 20202$ . Но нас интересует наименьшее натуральное число  $N$  такое, что  $a^2 < N$ , где  $a \geq 20202$ . То есть  $N > 20202^2$  или  $N \geq 20202^2 + 1$ . Следовательно, наименьшее натуральное число  $N$ , удовлетворяющее условию задачи, равно  $20202^2 + 1 = 408\,120\,805$ .

2. Для некоторых натуральных чисел  $a$  и  $b$  выполняется неравенство

$$\sqrt{a(a+111)} + \sqrt{b(b+111)} \geq \sqrt{ab} + \sqrt{(a+111)(b+111)}.$$

Требуется найти наименьшее возможное значение суммы  $a + b$ , если каждое из этих чисел больше 10 000.

Возведение обеих частей неравенства в квадрат (это было бы равносильным преобразованием, так как обе части исходного неравенства положительны) привело бы к слишком громоздкому выражению. Умножение обеих частей данного неравенства на выражение, сопряженное одной из его частей, также не приводит к желаемому результату. Поэтому просто рассмотрим разность левой и правой частей неравенства:

$$\begin{aligned} & \sqrt{a(a+111)} + \sqrt{b(b+111)} - \sqrt{ab} - \sqrt{(a+111)(b+111)} \geq 0 \Leftrightarrow \\ & (\sqrt{a(a+111)} - \sqrt{ab}) - (\sqrt{(a+111)(b+111)} - \sqrt{b(b+111)}) \geq 0 \Leftrightarrow \\ & \sqrt{a}(\sqrt{a+111} - \sqrt{b}) - \sqrt{b+111}(\sqrt{a+111} - \sqrt{b}) \geq 0 \Leftrightarrow \\ & (\sqrt{a} - \sqrt{b+111})(\sqrt{a+111} - \sqrt{b}) \geq 0. \end{aligned}$$

Заметим, что исходное неравенство является симметрическим, т.е. оно не меняется при замене  $a$  на  $b$  и  $b$  на  $a$ . Поэтому, не теряя общности рассуждений, можем положить, что  $a \geq b$ . Тогда  $\sqrt{a+111} - \sqrt{b} > 0$ . Поэтому для выполнения исходного неравенства необходимо, чтобы было  $\sqrt{a} - \sqrt{b+111} \geq 0$ , то есть, чтобы  $a \geq b + 111$ . По условию задачи  $b > 10\,000$ , то есть  $b \geq 10\,001$ . Следовательно,  $a$  должно удовлетворять неравенству  $a \geq 10\,001 + 111$ , то есть  $a \geq 10\,112$ . Поэтому  $a + b \geq 20\,113$ . Значит, наименьшее возможное значение суммы  $a + b$  равно 20113.

3. Среднее арифметическое шестнадцати различных натуральных чисел равно 21. Найти наименьшее возможное значение наибольшего из этих чисел.

По условию задачи все числа различны, поэтому их можно занумеровать в порядке возрастания:  $n_1 < n_2 < \dots < n_{15} < n_{16}$ . Причем из условия задачи следует, что

$$\begin{cases} n_{16} - n_1 \geq 15, \\ n_{16} - n_2 \geq 14, \\ \dots \\ n_{16} - n_{15} \geq 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} n_1 \leq n_{16} - 15, \\ n_2 \leq n_{16} - 14, \\ \dots \\ n_{15} \leq n_{16} - 1, \\ n_{16} = n_{16}. \end{cases}$$

Сложив неравенства и равенство из этой системы, получим

$$\sum_{i=1}^{16} n_i \leq 16n_i - \frac{1+15}{2} \cdot 15.$$

Учитывая, что

$$\frac{\sum_{i=1}^{16} n_i}{16} = 21, \text{ т.е. } \sum_{i=1}^{16} n_i = 16 \cdot 21,$$

получим  $16 \cdot 21 \leq 16n_{16} - 8 \cdot 15$ . Откуда  $n_{16} \geq 28,5$ , то есть наименьшее возможное значение наибольшего из этих натуральных чисел не меньше 29.

Осталось показать, что можно подобрать натуральные числа  $n_1, n_2, \dots, n_{15}$  так, чтобы  $n_{16} = 29$  (классическая задача типа «оценка + пример»). Это, действительно, возможно, например, если взять  $n_1 = 13, n_2 = 14, \dots, n_8 = 20, n_9 = 22, n_{10} = 23, \dots, n_{15} = 128, n_{16} = 29$ . Пример построен из тех соображений, чтобы выполнялись равенства

$$\frac{n_1 + n_{16}}{2} = 21, \frac{n_2 + n_{15}}{2} = 21, \dots, \frac{n_8 + n_9}{2} = 21.$$

4. найти наименьшее значение параметра  $p$ , для которого при всех  $x, y, z$  таких, что  $0 \leq x \leq 1, 0 \leq y \leq 2, 0 \leq z \leq 7$ , выполняется неравенство  $xuz + p \geq 19x + 7y + 2z$ .

По условию задачи нас интересует наименьшее значение  $p$  такое, что  $p \geq 19x + 7y + 2z - xuz$  для всех  $x, y, z$  таких, что  $0 \leq x \leq 1, 0 \leq y \leq 2, 0 \leq z \leq 7$ . То есть нас интересует наибольшее значение выражения  $A = 19x + 7y + 2z - xuz$  при указанных значениях  $x, y, z$ .

Будем оценивать  $A$  сверху:

$$A = 19x + 7y + 2z - xuz = x(19 - uz) + 7y + 2z \leq 19 - uz + 7y + 2z,$$

так как  $0 \leq x \leq 1$  и  $19 - uz > 0$  при всех указанных значениях  $y$  и  $z$ .

Продолжаем оценивать:

$$19 - uz + 7y + 2z = 19 + y(7 - z) + 2z \leq 19 + 2 \cdot (7 - z) + 2z,$$

так как  $0 \leq y \leq 2$  и  $0 \leq z \leq 7$  (поэтому  $7 - z \geq 0$ ).

Таким образом,

$$A \leq 19 + 2 \cdot (7 - z) + 2z, \text{ то есть } A \leq 33.$$

Поэтому, чтобы  $p$  было не меньше  $A$  при всех указанных значениях  $x, y$  и  $z$ , оно должно быть не меньше 33. Следовательно, наименьшее значение параметра  $p$ , удовлетворяющего условию задачи равно 33. Это значение выражение  $A$  достигает при  $x = 1, y = 2$  и  $z = 0$ .

### Список литературы

1. Никитина О. Г. О некоторых ошибках при решении неравенств на ЕГЭ // Педагогический институт имени В. Г. Белинского : материалы VI Всерос. (нац.) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 203–206.

2. Никитина О. Г., Никитин Н. Д. Об использовании олимпиадных задач для школьников при подготовке будущих учителей // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения», посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 76–78.

3. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О некоторых аспектах подготовки студентов к работе с одаренными детьми // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 15–17.

УДК 376.4

**Наталья Николаевна Орлова**  
г. Пенза, no385243ornatelik@gmail.com

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО**

Взаимодействие и взаимовлияние культур разных народов является одной из важнейших отличительных черт современности. Наиболее активно и многогранно данный синтез проявляется в сфере образования, где представители разных стран лично участвуют в процессе обучения. В 2008 году Правительством Российской Федерации было издано распоряжение о «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», в котором говорится о необходимости привлечения иностранных студентов и создании условий для их обучения [1]. Иностраный выпускник отечественного учебного заведения «не только овладевает основами будущей профессиональной деятельности, но и становится культурной, духовно-богатой личностью, готовой к диалогу культур в межнациональной среде» [2, с. 24].

Одной из самых заинтересованных стран в осуществлении международных образовательных отношений стала Китайская Народная Республика, что подтверждается не только статистическими данными по количеству поступающих абитуриентов и обучающихся студентов, но и повышением интереса выраженном в обилии научных работ, как отечественного, так и китайского музыковедения. Отметим, что исследователи (А. Н. Джурицкий, Ду Сывей, Цзян Шанжун, А. М. Новиков) отмечают наличие общих черт в развитии систем музыкального образования России и Китая, на основе которых возможно повысить общий уровень иностранных выпускников музыкальных учебных заведений. Однако, несмотря на большое количество опубликованных работ на рассматриваемую тему, повешение интереса к международному образованию, методические вопросы обучения изучены не в полной степени. Наблюдаются значительные пробелы, связанные с реальным масштабом практической деятельности российских педагогов и уровнем ее методического оснащения. Все это делает тему исследования особенно актуальной.

Изучая педагогические вопросы музыкального образования иностранных студентов, мы сформировали три главные проблемы, которые затрудняют обучение в российском вузе. К ним относятся:

- 1) психологический аспект;
- 2) языковой барьер;
- 3) слабая предшествующая подготовка.

Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Психологический климат – чрезвычайно тонкий феномен, который представляет собой систему отношений, непосредственно влияющую на развитие лич-

ности. Несмотря на то, что российские учебные заведения обладают достаточной материальной базой, позволяющей обеспечить достойными условиями проживания и учебы иностранных студентов, психологический аспект присутствует априори. Новый этап в жизни каждого человека является значимым с точки зрения психологического состояния и усложняется фактом переезда в другую страну (адаптация к климату, языковой барьер, отсутствие близких). Все это нередко накладывает существенный негативный отпечаток на качество жизни и успешность обучения студента. Именно поэтому педагогам необходимо уделять особое внимание психологической атмосфере, складывающейся в среде студентов-иностранцев.

Вторая проблема является более значимой, так как приезжие ребята не владеют даже основами русской речи. Студентам приходится постоянно обращаться к словарям для поиска объяснения необходимого слова или термина. Вместе с этим данная проблема усугубляется и тем, что педагог не в состоянии проконтролировать правильность перевода и точное понимание студентом искомого слова. В результате частого обращения к словарям, обучающийся быстрее утомляется, уровень внимания снижается, а темп урока становится медленнее. Для решения этой проблемы педагогу необходимо использовать синтез словесного и наглядного метода обучения, например, показ верной аппликатуры пальцев, положения корпуса с постоянным проговариванием своих действий. Наряду с этим значительную помощь могут оказать современные средства коммуникации, в частности электронные переводчики.

Однако самой существенной, на наш взгляд, проблемой становится слабая предшествующая подготовка. Китайский музыковед и педагог Яо Вей в своих работах пишет, что «в Китае не существует всесторонней профессиональной подготовки музыкантов на разных уровнях обучения (школа-колледж-вуз), которая традиционно развивается в России» [4, с. 87]. Данное замечание позволяет нам утверждать, что уровень подготовки студентов высшего учебного заведения сравним с уровнем подготовки выпускников российских колледжей. При этом музыкальные знания и умения иностранных студентов сводятся в большинстве своем к овладению техническим арсеналом исполняемой музыки при отсутствии эмоционально-художественного образа. Именно поэтому мы считаем, что особое внимание важно уделить развитию эмоционально-образного мышления студента, как главного помощника в обучении игре на фортепиано.

Так, главной задачей педагога является создание вокруг обучающегося благоприятной музыкальной атмосферы, возможность слышать музыку, понимать и проникать в образный строй. Важно увлечь студента разнообразными музыкальными впечатлениями и повысить интерес к произведениям.

На первоначальных этапах обучения необходимо дать понять студенту, насколько важно вслушиваться в музыку для того, чтобы охватить ее характер и содержание. Важно спрашивать обучающегося его впечатления от музыки, наводить на конкретные эмоции, просить двигаться под то или иное произведение (танец, марш, песня). Однако здесь присутствует один нюанс. Многие лирические пьесы, которые понятны российским студентам, вызывают трудности в эмоциональном освоении у иностранцев. В частности, это относится к кантиленной музыке П. И. Чайковского, исключительно тесно связанной с русской речью. С нашей точки зрения, для начала более предпочтительны отдельные «Песни без слов» Ф. Мендельсона или некоторые номера из «Лирических пьес» Э. Грига. Стоит отметить, что на вступительных экзаменах абитуриенты из Китая демонстрируют низкий уровень владения техническими навыками игры на фортепиано, а понимание музыки соответствует примерно 4–5 классу российской музыкальной

школы. Именно поэтому на первых занятиях следует предлагать студенту несложные детские пьесы, с яркими музыкальными образами, например детские альбомы П. И. Чайковского, С. С. Прокофьева или «Альбом для юношества» Р. Шумана. В данных циклах четко воспроизводятся настроения и чувства, представлены конкретные персонажи и т.д.

Не менее эффективным в развитии эмоционально-образного мышления становится визуализация. При изучении того или иного произведения можно предложить студенту найти ассоциативный ряд изображений или коротких видеороликов, что поможет наиболее глубоко проникнуть в образ исполняемой им музыки. Сочетание изображающего действия с музыкальным оформлением, усиливает воздействие произведения на человека, повышает эмоционально-выразительную силу образов искусства, передает необходимый авторский подтекст.

Важно обсуждать каждый найденный характер или ассоциацию, задавать наводящие вопросы, искать сравнения. Если перед учеником предстают различные яркие образы, то соответственно появляются естественные гибкие интонации, ритмическая и динамическая точность, выразительность в исполнении студентом произведения. Отметим, что ассоциации выполняют вспомогательную роль, однако их главная ценность – получить отклик на музыку. Образ, придуманный самим студентом, быстрее достигнет цели, педагогу лишь нужно направить его мысли, развить и углубить художественный смысл. На первых занятиях ассоциации могут быть максимально простыми (эмоции: грустно, весело; персонажи фольклора; картины природы), но со временем следует углублять и изменять их характер (чувства: любовь, страдание; воспоминания и т.д.), так как обучающийся студент-иностранец будет получать все больше и больше эмоционального личного опыта, глубже осваивать русский язык, наполняться знаниями.

Подчеркнем, что в связи с различным менталитетом двух стран, в практической деятельности обучающиеся не всегда могут выразить словами те чувства и переживания, которые навеяла музыка. В этом плане большую помощь может оказать словарь эмоциональных образов. Он создает предварительный запас информации и впечатлений, как бы оживающих под воздействием музыкального произведения.

Важным аспектом всей работы педагога в развитии образно-эмоционального мышления становится личность самого педагога. Именно от его творческих и таланта зависит интерес студента к музыке, создается особый контакт. Заинтересованность и вдохновение педагога часто побуждает студента с особым желанием выполнять все замечания и указания, а также глубоко проникать в образ музыки.

Таким образом, развитие образно-эмоционального мышления при обучении иностранных студентов является большой и актуальной задачей. Важно помнить, что именно через формирование художественного образа совершенствуется не только техническая сторона обучения игре на фортепиано, но и развивается духовность и общая культура личности музыканта.

### **Список литературы**

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ № 1662-р от 17.11.2008 : [в ред. от 28.09.2018]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/) (дата обращения: 10.10.2022).

2. Лупкина Т. Е. Обучение иностранных студентов в курсе специального фортепиано. Проблемы, их источники и пути преодоления // Методическое обеспечение самостоятельной работы иностранных студентов кафедры фортепиано : учеб. пособие / сост. Д. В. Щирин. СПб. : КультИнформПресс, 2017. С. 15–36.
3. Максимов В. Н. Восприятие музыки : сб. ст. М., 2008. 231 с.
4. Нью Яцань. Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 197 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. : Музыка, 1988. 241 с.

УДК 372.878

**Наталья Николаевна Орлова**  
г. Пенза, no385243ornatelik@gmail.com

### **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ФОРТЕПИАНО)**

В настоящее время, в эпоху большого количества информации и ее перенасыщения, в сфере профессионального музыкального образования актуализируется важность понятия «музыкальная память». Оно относится к категории музыкальных способностей, определение которых, однако вызывает некоторые трудности, так как в педагогических трудах и словарях не редко «способности» являются синонимами терминов «одаренность» и «талант».

Одним из исследователей данной проблемы, внесший значительный вклад в развитие педагогики стал Б. М. Теплов, классифицировав понятия «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию – успешности деятельности. Так, он указывает, что «способности это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого в основном такие, какие имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических способностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности» [1, с. 42].

Важно отметить, что существующее мнение о «врожденных способностях» противоречит научному анализу, который доказывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом их развития.

Таким образом, задатки лишь предпосылки развития способностей, которые не дают полноценной гарантии к их появлению. Способности же возникают на основе задатков и формируются в процессе определенной деятельности.

Музыкальная память это – сложный процесс преобразования сенсорного и перцептивного материала, полученного органами чувств. Она активно вступает в связь с такими психическими процессами, как внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление и входит в состав структуры личности (темперамент, характер и способности).

Музыкальная память – комплексное понятие, подразумевающее синтез нескольких видов памяти, как общей направленности, так и специально музыкальной. Так, по времени и характеру мнемических процессов в музыкальной памяти различают три временные системы памяти:

*Мгновенная* (ультракороткая) память – запечатление параметров короткого, прерывистого звука (высоты и тембра).

*Кратковременная* память более продолжительна по времени и обеспечивает запоминание построения, имеющего смысловое значение – мотива, мелодии, фразы.

*Долговременная* память отвечает за длительное запоминание большого количества информации и обеспечивает сохранение навыков и умений.

В зависимости от содержания мнемических процессов выделяют двигательную (психомоторную), образную (слуховую, зрительную), эмоциональную и словесно-логическую виды памяти.

*Двигательная* память проявляется в прочном запоминании исполнительских движений и их комплексов. Исследователи музыкальной памяти, отмечают, что психомоторная память имеет большее значение для инструменталистов, так как признаком хорошей двигательной памяти является виртуозность и легкость в овладении сложными техническими приемами.

*Образная память* обеспечивает исполнителю яркие, устойчивые зрительно-слуховые впечатления.

*Зрительная память* – отвечает за хранение и воспроизведение образов и имеет немаловажное значение в деятельности музыканта. Так, при исполнении произведения наизусть артисту открывается большая свобода в выражении чувств и эмоций, заложенных в музыкальном и поэтическом тексте. В процессе обучения зрительная память важна при чтении с листа: охватывая взглядом фрагмент текста, обучающийся запоминает его проигрывая данный отрезок, зрительно обращается к следующему, что обеспечивает непрерывное исполнение.

*Слуховая память* – отвечает за способность запоминать мелодию, гармонию, тембр, ритм, а также интонацию.

*Эмоциональная память* – является основой для ладового чувства и музыкальности в целом, сохраняя впечатления об эмоциональном характере музыки.

В условиях обучения студентов фортепианному искусству существенное влияние на развитие музыкальной памяти оказывает индивидуальный подход педагога к обучающемуся. Музыковеды и исследователи этой области отмечают необходимость интеллектуализации эстетической деятельности, то есть повышение активности мыслительных процессов студента.

Основой обучения игре на фортепиано является работа над произведением. Главной задачей здесь становится осмысление содержания и воплощение художественного образа сочинения, заложенного композитором, через проигрывание текста наизусть на базе развитой музыкальной памяти. Наряду с этим важно и формирование у студента знаний о различных стилях и следовательно о принципах музыкального языка того или иной эпохи и страны (мелодика, гармония, ладотональные принципы, структурные связи).

Фиксация внимания обучающегося на образе произведения и эмоциональном отношении к нему приводит к более прочному его запоминанию. Для того, чтобы вышесказанный аспект выполнялся студентом успешно, педагогу необходимо выделять время на подробный анализ сочинения. Он включает в себя: разбор структуры, формы, особенностей, стиля, рассмотрение средств выразительности, поиск новаторства и связи с традиционными чертами, выстраивание драматургии. Такой подход к изучению произведения позволяет студенту найти исполнительское толкование и свою интерпретацию на основе авторского замысла, что эффективно сказывается на активном запоминании материала.

Вышеуказанный факт подтверждают и выдающиеся педагоги-пианисты: А. Рубинштейн, А. Гольденвейзер, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, Н. Голубовская и

другие. Г. Г. Нейгауз, например, отмечает, что изучение особенностей музыки дает возможность учащимся любого возраста найти объяснение тем эстетическим чувствам, которые возникают у него в связи с исполняемым произведением. Осмысление музыкальной формы в единстве с практическими умениями направляется на раскрытие средствами пианизма содержания музыки, ее идейно-эмоциональной сущности [2].

Наряду с этим, важно отметить, что залогом успешной педагогической деятельности является и применяемый педагогом комплекс методов, направленный на развитие музыкальной памяти. Так, самыми эффективными методами в этой области были отмечены:

1) Метод от общего к частному, применяемый в работе над крупными и циклическими произведениями. Он представляет собой процесс, выстроенный от понимания музыкальной формы в целом к разучиванию структурных частей сочинения. Здесь рекомендуется в первую очередь уделить внимание большим разделам в медленных темпах, соединяя их впоследствии с меньшими эпизодами и построениями.

2) Метод нахождения «точки опоры». После удовлетворительного освоения произведения необходимо предложить студенту сыграть материал наизусть. Данное исполнение не обойдется без неточностей, однако важно не останавливаться до тех пор, пока память совсем не сможет воспроизводить музыкальный текст. Именно в этом моменте стоит найти яркую точку опоры, на которую исполнитель будет ориентироваться при последующих проигрываниях.

3) Метод смысловой проекции. Данный метод основан на сравнении фрагментов музыкального произведения, сопоставлении его элементов и характерных особенностей между собой. Отметим, что сравнение может быть осуществлено не только на частях одного сочинения, но и на музыкальном материале уже изученных композиций. Такие связи между произведениями позволяют отнестись к нотному тексту более осознанно, соответственно положительно влияют и на процесс запоминания.

Развитию памяти также способствуют и творческие задания: определение характера музыки, графическое воспроизведение сочинения, сравнение, контрастное сопоставление, дискуссия на предмет драматургии, нахождение связей различных видов искусств (литература, живопись, театр).

Таким образом, можно сделать вывод, что основой процесса обучения игре на фортепиано является интерес. Положительная мотивация студентов в работе над музыкальным произведением сопровождается чувством подъема, удовлетворения и благотворно сказывается на продуктивности исполнения произведения наизусть. Выбор методов определяется задачами и степенью активности обучающихся, а также общей репетиционной ситуацией. Все вышеперечисленные методы развития музыкальной памяти дополняют друг друга, а их вариативность применения способствует скорейшему появлению результата.

### Список литературы

1. Мошков С. Д. О роли осмысленного запоминания в процессе работы над музыкальным произведением // Вопросы музыкальной педагогики и исполнительства : сб. ст. Ташкент, 1985.

2. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. : Музыка, 1988. 241 с.

3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды : в 2 т. М. : Просвещение, 1985. Т. I. 156 с.

**Роман Викторович Осин**

г. Пенза, osin@pnzgu.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА**

Военный конфликт на Донбассе и затяжной социально-политический кризис оказывают деструктивное влияние на все сферы жизни населения. Дети и подростки испытывают это влияние едва ли не больше всего, ведь именно в этом возрасте психика человека испытывает существенные внутренние трансформации и особенно уязвима. В этой связи актуальным является изучение психологического состояния подростков, проживавших на территориях, непосредственно приближенных к зоне проведения боевых действий в ДНР и ЛНР и эвакуированных в Пензенскую область в феврале 2022 года. Данные о специфике психологического здоровья подростков должны быть учтены при разработке программ психологической коррекции и психосоциального сопровождения данной группы.

Проблемы психологического здоровья и психоэмоциональных нарушений у подростков, подвергающихся стрессовому воздействию и психологическому травмированию в условиях чрезвычайных ситуаций, в частности ситуации военного конфликта, представляют научный интерес ряда исследователей. Известно, что в условиях чрезвычайных ситуаций острота полученного стресса является настолько мощной, что реакция индивида в большинстве случаев предстает в виде травматического стресса и психологической травмы [1, 3, 4].

По выводам исследователей необходимой предпосылкой профессиональной психосоциальной поддержкой детей и подростков, подвергшихся воздействию вооруженных конфликтов, является учет специфики конкретного социально-культурного контекста, индивидуальных характеристик, особенностей реагирования на стресс и психоэмоционального состояния пострадавших [6; 8].

Для изучения экспозиции травмы и показателей психоэмоционального состояния подростков были применены следующие исследовательские инструменты: 1) опросник «Сильные и слабые стороны» (Strength and Difficulties Questionnaire, SDQ) (версия для детей и подростков) [7]; 2) опросник уровня психосоциального стресса (Child Psychosocial Distress Screener, CPDS) для детей в возрасте от 8 до 18 лет [5].

Всего в исследовании приняло участие 222 подростка в возрасте от 15 до 17 лет, учащихся средних общеобразовательных школ ДНР и ЛНР, проживавших в 0-30-километровой зоне вблизи линии фронта. 39 % респондентов составили девушки, 61 % – юноши.

Было обнаружено, что подавляющее большинство подростков (94,7%) пережили те или иные психотравматические события, связанные с военным конфликтом. Значительная часть респондентов наблюдали танки и военные машины (88,1 %), стрельбу (65,3 %), людей, которые принимали участие в драках (60,3%), взрывы (51,6 %) и почти половина видели избитых незнакомых (47%).

Подростки, пережившие по крайней мере одно травматическое событие, сообщили, что испытали незначительный (42,2 %) или значительный стресс (26,5 %). Более высокий уровень стресса более присущ девушкам, чем юношам (47,5 %

и 12,9 %, соответственно), что согласуется также с данными упомянутых выше исследований.

Больше девушек, чем юношей, сообщили о появлении у них чувства злости, страха, печали, проблемам с концентрацией внимания, со сном в результате переживания событий, связанных с военными действиями. Тогда как об отсутствии стресса сообщили 49,6 % юношей и 16,9 % девушек. В основном респонденты отмечали о том, что им было страшно (39,8 %) или грустно (37,9 %), а также о трудностях на чем-то сосредоточиться (29,1 %).

По данным опросника «Сильные и слабые стороны» (SDQ), у подавляющего большинства подростков обнаружен нормальный уровень влияния проблем по шкалам эмоциональных симптомов (84,6 %), гиперактивности (86,4 %), проблем с поведением (75,7 %), проблем отношений со сверстниками (61,2 %), просоциального поведения (74,8 %) и общих трудностей (75,2 %).

Однако по SDQ показатели у девушек-подростков вызывают больше беспокойства: в отличие от юношей, у девушек зафиксирован аномальный (отклонение от нормы) уровень по следующим шкалам: эмоциональных симптомов (пороговый уровень: 10,7% против 3,8% у юношей и отклонения от нормы: 16,7 % против 3,8 % у юношей), гиперактивности (отклонение от нормы: 11,9 % против 3,8 % у юношей), общего числа проблем (отклонение от нормы: 16,7 % против 5,4 % у юношей).

С другой стороны, подростки демонстрируют наличие проблем с социальным аспектом взаимоотношений, способностью завязывать и поддерживать социальные связи, склонностью к эмпатии, сопереживанию (пороговый уровень: 17,7 %, аномальный уровень: 13,8 %) и предельный уровень общего числа проблем (13,8 %). Определенные трудности в отношениях со сверстниками (средний уровень: 28,5 % и 28,6 %; отклонения от нормы: 9,2 % и 11,9 %) и проблемы с поведением (отклонения от нормы: 10 % и 10,7 %) выявлены как у юношей, так и у девушек.

Известно, что длительное пребывание подростков в экстремальных условиях грозит возникновением у них посттравматического стресса, остро выраженных эмоциональных и поведенческих расстройств, астенического синдрома, угнетение, нарушение сна, депрессии, напрямую сказывается на темпе и качестве развития высших психических функций [2].

Сравнение полученных данных показало значительное негативное влияние пережитых событий, связанных с военным конфликтом, на психоэмоциональное состояние подростков, проживавших в зоне проведения вооруженных операций в ДНР и ЛНР. Данные проведенного нами опроса продемонстрировали достаточно высокие показатели психоэмоциональных проблем у подростков, проживавших в зоне военного конфликта, а именно: психотравматического стресса, депрессии, поведенческих нарушений, отношений со сверстниками, социальным аспектом взаимоотношений. При этом показатели указанных проблем являются в основном выше для подростков женского пола по сравнению с показателями для подростков мужского пола. Особое беспокойство вызывает то, что в сочетании с переживанием трудностей возрастного психического развития, подростки в зоне военного конфликта, имеют симптомы депрессии, тревожности и посттравматического стресса вследствие пережитых психотравматических событий, что в свою очередь вызывает негативные эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, проблемы социальных взаимоотношений, и может существенно повышать риск девиантного поведения, злоупотребление психотропными веществами, самоповреждения и совершения самоубийства.

## Список литературы

1. Гаранина Г. Г. Социально-психологические условия реабилитации подростков с отклоняющимся поведением в условиях военного конфликта // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи : сб. тр. молодых ученых (Экспериментальная платформа-2018) / под общ. ред. А. В. Кокурина, В. И. Екимовой, М. И. Розеновой. М. : ИП Сигитов Т. М., 2018. С. 82–85.
2. Масаева З. В. Социально-психологическая ситуация в Чеченской Республике после завершения длительных военных действий // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6 (1). С. 22–27.
3. Оценка состояния здоровья подростков в условиях длительного военного конфликта (по данным интернет-анкетирования) // Университетская клиника. 2020. № 2 (35). С. 57–59. URL: doi: 10.26435/uc.v0i2(35).519 (дата обращения: 18.10.2022).
4. Состояние психологического здоровья детей из зоны военного конфликта на востоке Украины // Охрана здоровья детей и подростков. 2019. № 1. С. 27–30.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
6. Cohen J. A. Helping adolescents affected by war, trauma and displacement // Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry. 2008. Vol. 47 (9). P. 981–982. URL: doi: 10.1097/CHI.0b013e31817eed8c
7. Goodman R. The strengths and difficulties questionnaire: A research note // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997. Vol. 38 (5). P. 581–586. URL: doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
8. Wessells M. G. Children and armed conflict: introduction and overview // Peace and conflict: journal of peace psychology. 2016. Vol. 22 (3). P. 198–207. URL: doi: 10.1037/pac0000176

УДК 159.9

**Светлана Алексеевна Памфилова**

г. Пенза, pamfilova58@mail.ru

### **К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ»**

В стандартах нового поколения четко обозначена миссия современного образования – «формирование гражданской идентичности как условия укрепления российской государственности» [3]. Это определяет необходимость изучения данного феномена как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Кроме того, актуальность проблемы гражданской идентичности обусловлена поликультурностью российского общества, которая традиционна для России, а сегодня активные процессы ассимиляции населения требуют еще более повышенного внимания к толерантности, ответственности, коммуникативному взаимодействию, самоактуализации.

Вопрос в определении понятия «гражданская идентичность» пытаются разрешить многие науки: философия, социология, история, политология, педаго-

гика и другие. Традиционно основным, а часто и единственным, субъектом данного феномена считается государство, а выделяемые единицы гражданской идентичности носят политический характер. В частности в выступлениях Президента РФ в качестве основ гражданской идентичности подчеркиваются идеи сильного государства, патриотизм, возрождение России как великой державы, необходимость современной армии и флота, многонациональность и многоконфессиональность и другие. Безусловно, гражданская идентичность консолидирует людей вокруг интересов страны, являясь залогом единства общества и государства.

Семантическую основу понятия «гражданская идентичность» составляют понятия «гражданственность», «идентичность», «идентификация», которые имеют неоднозначные трактовки.

Так, гражданственность можно понимать как качество личности, которое выражается в готовности следовать как правовым, так и моральным законам общества [5]. Кроме того, понятие гражданственности может быть определено как нравственное качество, которое выражается не только в знании своих прав и обязанностей по отношению к обществу, но и в активном, сознательном и разумном их выполнении [4]. Вместе с тем гражданственность может быть рассмотрена и как нравственная позиция, предполагающая ответственность, готовность и способность защищать свои права и права людей, имеющих к личности прямое или косвенное отношение [2]. Таким образом, в понятии гражданственности выделяется не только нравственно-когнитивный компонент личности, определяющий осознание своего гражданского долга, но и поведенческий, предполагающий активное его выполнение.

В содержании понятия «идентичность» отражается как индивидуальность личности, так и ее ориентированность на социальное окружение. В частности, Э. Эриксон определяет идентичность как чувство самостождественности, сопричастности к миру и другим людям.

Идентичность, по его мнению, переживается личностью как чувство обретения, адекватности и стабильного владения собственным Я. В тоже время в идентичности им выделяется социальная составляющая. С этой позиции идентичность трактуется как осознание своей социальной роли через призму восприятия ее другими [7].

Понятие «идентификация» имеет несколько значений. В самом общем определении идентификация означает уподобление себя значимому другому. Кроме того, идентификация рассматривается как отождествление себя с какой-либо социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя как члена этой группы или общности. В этом случае идентификация является важнейшим механизмом социализации личности, способствующему активному усвоению образцов поведения, групповых норм, целей, социальных ролей, установок, формированию идеалов.

Что же такое гражданская идентичность?

Изучение трудов, посвященных гражданской идентичности, привело нас к мнению, что нет единой точки зрения к пониманию данного явления. Данное понятие неоднозначно трактуется не только по характеристикам, но и по смыслам.

Гражданская идентичность рассматривается и как базисная потребность личности в принадлежности к группе [1], и как готовность и способность личности выполнять обязанности гражданина – пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [8], и в качестве структурного компонента социальной идентичности, который определяет результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и аффективном уровнях [6].

Более полно по нашему мнению, раскрывает данное понятие А. Г. Асмолов. Он акцентирует внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны личности и со стороны общности, которые дополняют друг друга. Гражданская идентичность рассматривается им как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства и имеющее для нее значимый смысл, и как признак гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта идентификации [2]. В этом случае идентификация – это важнейший механизм социализации личности, она способствует активному усвоению образцов поведения, принятию в качестве собственных групповых норм, целей, социальных ролей, установок, идеалов. Поскольку идентификация является процессом и механизмом формирования черт личности, поведенческих стереотипов, установок, позиций, можно сделать вывод о том, что идентичность является ее результатом.

Данная трактовка, по нашему мнению, наиболее полно раскрывает понятие гражданской идентичности как результату и механизму социализации и идентификации.

Таким образом, анализ работ исследователей, реализующих различные научные интересы, позволяет сделать выводы о том, что нет единой точки зрения относительно понимания данного явления. Неоднозначность определения сущности понятия гражданской идентичности позволяет предположить и наличие сложной структуры данного феномена.

### Список литературы

1. Водолажская Т. В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–141.
2. Асмолов А. Г., Карабанова О. А., Марцинковская Т. Д. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии : монография : в 2 ч. / под ред. А. Г. Асмолова. М., 2011. Ч. 2. 339 с.
3. Образовательные стандарты второго поколения. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.10.2022).
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Academia, 2005. 173 с.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь: Ключевые понятия, актуал. лексика / М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. средн. проф. образования. Науч.-метод. центр средн. проф. образования. М. : Новь, 1999. 535 с.
6. Шикова Р. Ю. Гражданская идентичность молодежи в современной России // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики : сб. науч. ст. Краснодар : КубГУ, 2010. С. 91–97.
7. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
8. Юшин М. А. Молодежный парламентаризм и формирование гражданской идентичности // ОБОЗРЕВАТЕЛЬ-OBSERVER. 2007. № 7. С. 26–35.

**Тимофей Викторович Первушкин**

г. Пенза, pervushkinnnn@mail.ru

**Вера Николаевна Паршина**

г. Пенза, parshina.v.n@mail.ru

## **НУМИЗМАТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ**

Нумизматика является одной из самых важных вспомогательных исторических дисциплин, изучающих историю монетного обращения. Предметом изучения данной дисциплины являются деньги в их металлическом воплощении. Монеты выполняли ряд важнейших функций на разных этапах развития общества и государства, а потому являются ценным историческим источником, способствующим наиболее полному изучению конкретной исторической эпохи.

В современных условиях при реализации ФГОС большое внимание уделяется использованию средств наглядности как к источнику знаний. Это способствует не только эффективному усвоению информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся, развивает аналитическое мышление учащихся.

Именно поэтому нумизматический материал может найти широкое применение на уроках истории для создания учебных ситуаций.

Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой обучающиеся с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, исследуют, или предлагают свое описание.

Рассмотрим некоторые из видов деятельности учеников, на основе применения нумизматических источников, способствующих развитию критического мышления на уроках истории в курсе «История России».

Одним из возможных вариантов учебной ситуации в 9 классе может быть использование монет при изучении финансовой реформы Е. Ф. Канкрин. Предполагается, что работа с нумизматическим источником будет осуществлена в подгруппах. После изучения вышеупомянутой темы каждой группе раздается несколько монет середины XIX в. разных номиналов.



После того, как подгруппы познакомились с нумизматическим материалом, перед ними ставится проблемный вопрос: «Почему на данных медных монетах написано “Серебромъ”?»

Правильный ответ предполагает то, что в результате денежной реформы Е. Ф. Канкрин (1839–1843) в России впервые установился серебряный монометаллизм. Иными словами, главной платежной единицей был установлен серебряный рубль, а остальные платежные средства в Российской империи должны были уравниваться по отношению к серебряному рублю. Именно поэтому на медных монетах периода Николая второго можно встретить надпись «Серебромъ» [1].

Другим из возможных вариантов использования нумизматических источников на уроках истории может быть изучение монет периода феодальной раздробленности на Руси, данная тема изучается в 6 классе.



Изучив так называемые «Чешуйки» (именно такое название из-за своего внешнего вида получили удельные монеты), учащиеся могут заметить, что данные деньги сильно отличаются друг от друга рисунком, надписью и даже формой. Перед обучающимися необходимо поставить вопрос: «С чем же это связано?».

Ответ кроется в том, что в период феодальной раздробленности каждое русское княжество было обособлено друг от друга. У князя имелись свои владения, свое ополчение, а также собственная монета, что свидетельствует об экономической независимости отдельных княжеств друг от друга. Это является одним из важнейших факторов феодальной раздробленности [2].

Другим возможным вариантом применения нумизматического материала на уроках истории в 8 классе с целью развития у обучающихся критического мышления может быть следующая учебная ситуация. Каждой подгруппе раздают монету с изображением Петра Великого и перед классом ставят 2 проблемных вопроса:

1. Петр Великий – первый российский монарх, который велел на монетах чеканить собственный портрет. Как вы считаете, с чем это связано?

2. Именно при Петре Великом на гурте (ребре) монеты появилась специальная надпись (насечки). Как вы считаете, какую функцию они выполняют?

По истечении времени, отводившегося ребятам на раздумье, заслушиваем версии команд и оглашаем собственные версии. Чеканку собственного портрета при Петре Великом можно объяснить формированием абсолютизма в стране, желанием государя «остаться в истории». Помимо этого, при Петре Алексеевиче бурными темпами развиваются промышленные технологии, что сделало возможным в принципе с подобным сходством изображать на монетах лик последнего царя и первого императора.



Нанесение же рисунка на гурт монеты имеет под собой сугубо практические причины. Это связано с тем, что в рассматриваемый период мошенники обрезали края монеты из драгоценных металлов, после чего ее пускали дальше в обращение. Наличие у монеты гурта позволило избежать этого за счет того, что обрезанный край сразу был виден, а подобную монету отказывались принимать в качестве средства платежа. Существует версия, что идею нанесения гурта на монету Петр I позаимствовал у выдающегося английского физика Исаака Ньютона [3].

Таким образом, монеты являются подлинным источником исторической эпохи и способствуют наиболее полному раскрытию особенностей социально-экономической жизни изучаемой исторической эпохи. Монеты могут быть использованы в качестве средства для применения на уроке истории. Посредством демонстрации нумизматического материала и сочетание элемента урока с проблемно-диалоговым взаимодействием с обучающимися, можно добиться наиболее эффективного педагогического результата.

В свою очередь, методика демонстрации монет на уроках довольно проста и предполагает следующие этапы: планирование предъявления монет во время объяснения новой темы или закрепления пройденной; выработка алгоритма выполнения задания посредством акцентирования внимания учащихся на отдельных деталях монеты; подготовка дополнительных материалов для решения проблемных вопросов, которые могут возникнуть у учащихся в ходе работы с нумизматическими источниками; непосредственно работа с нумизматическим материалом, а также обобщение и систематизация полученных знаний [4, с. 451].

Таким образом, применение нумизматических материалов способствует формированию умения изучать и систематизировать информацию из различных исторических и современных источников, раскрывая ее социальную принадлежность и познавательную ценность. Ученики получают возможность научиться сопоставлять свидетельства различных исторических источников, а также применять элементы источниковедческого анализа при работе с историческими материалами.

### Список литературы

1. История России. Денежная реформа Канкрин. URL: <https://istoriarusi.ru/imper/deneznaya-reforma-kankrina-1839-1843.html> (дата обращения: 26.10.2022).
2. Денежное обращение в период феодальной раздробленности. URL: [https://studopedia.ru/9\\_40648\\_denezhnoe-obrashchenie-v-period-feodalnoy-razdroblenosti-russkih-knyazhestv.html](https://studopedia.ru/9_40648_denezhnoe-obrashchenie-v-period-feodalnoy-razdroblenosti-russkih-knyazhestv.html) (дата обращения: 26.10.2022).

3. Зачем на монетах гуртовой узор. URL: <https://dzen.ru/media/monety/zachem-na-monety-nanosiat-gurtovoi-uzor-5ae327cf77d0e6504bce58d7> (дата обращения: 26.10.2022).

4. Первушкин Т. В. Методика применения нумизматических источников на уроках истории // Лебедевские чтения : сб. ст. по материалам XXII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 180-летию со дня рождения В. О. Ключевского / под ред. д-ра ист. наук О. А. Суховой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 448–452.

УДК 37.062.1

**Лариса Петровна Перепелкина**  
г. Пенза, [larisaperepjolkina@rambler.ru](mailto:larisaperepjolkina@rambler.ru)

### **ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «НЕДЕЛЯ ПОГРУЖЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК. ЛИТЕРАТУРА»**

Для всех бакалавров первого курса учеба в Педагогическом институте имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета начинается с «Недели погружения в профессию». Цель адаптационного проекта – погружение студентов в образовательное пространство вуза, знакомство со спецификой выбранной профессии, мотивировка их к осознанному обучению.

В рамках данного проекта для студентов профиля «Русский язык. Литература» кафедрой «Литература и методика преподавания литературы» организуются мероприятия, ориентированные на популяризацию научно-исследовательской деятельности, профессиональное становление будущих учителей-словесников: лекции, мастер-классы, деловые игры, литературные викторины, квесты, диспуты и др.; первокурсники посещают заседания научного «Студенческого общества по изучению отечественной и зарубежной литературы», литературного общества «ПРОчтение».

Эффективной формой реализации проекта, на наш взгляд, являются педагогические мастерские, которые, как отмечает Е. О. Галицких, «создают условия для становления человека в педагогической профессии, являются важным этапом открытия своих возможностей» [1, с. 11].

Рассмотрим, каким образом была организована мастерская ценностных ориентаций «Образ учителя в современной литературе».

На этапе индуктора, где необходимо «актуализировать личный опыт каждого, связанный так или иначе ... со смыслом дальнейшей деятельности» [2, с. 4] студентам предлагалось прочитать фрагмент стихотворения Н. Радченко «Моей учительнице»: *«Конский хвост, взъерошенная челка / И волненье выдающий взгляд – / Практиканткой, юною девчонкой / В класс вошли Вы сорок лет назад... / Хвост сменился строгою укладкой, / Стал серьезным взгляд поверх очков – / Вечные каракули в тетрадках / Ваших дорогах озорников... / На висках блестят седые прядки, / И давление прыгает подчас... / Но глаза сияют – все в порядке! / И опять торопитесь Вы в класс»*, выделить детали портрета, которые отмечает в своей учительнице лирическая героиня, и нарисовать портрет своего учителя.

Затем необходимо было выполненный рисунок дополнить собственными размышлениями и воспоминаниями.

Этап самоконструкции и социоконструкции открывался стихотворением Л. Куклина «Разными были учителя в человеческом общежитии...». Первый шаг на пути к цели – индивидуальная работа по определению личностных и профессиональных качеств учителя на материале воспоминаний из своей школьной жизни и отмеченных поэтом в данном произведении, а затем – обсуждение данной проблемы в группах. Результатом работы группы стало речевое высказывание на тему «Психологический портрет учителя».

Промежуточная рефлексия была организована следующим образом: студентам предлагалось прочитать стихотворение В. Евплухина «Слово об Учителе», основная мысль которого заключена в строках: «Я – за справедливость! / Надо бы поставить / Где-нибудь на улочке скромный пьедестал – / Памятник Учителю...», рассмотреть слайды с фотографиями памятников Учителю, установленных в разных городах России (Волгоград, Златоуст, Сочи, Красноярск и др.), и сочинить надпись на один из них.

На следующем этапе происходило обращение к новой информации. Для того чтобы ответить на вопрос: каков образ учителя в современной литературе, студентам необходимо было прочитать фрагменты из некоторых произведений, рассмотреть в лица литературных героев, проникнуть в их характеры.

В процессе чтения фрагмента из повести Н. Соломко «Белая лошадь – горе не мое» (эпизоды «подвигов» Александра Арсеньевича: поведение молодого учителя на педсовете, схватка с трудовиком, разговор с директором школы») студенты работали над составлением двухчастного дневника: в левой его части записывали цитаты из текста, которые произвели наибольшее впечатление о молодом учителе, в правой – давали комментарий.

Далее бакалавры знакомились с фрагментами повести М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы» – дневниковыми записями девочки Алины и учительницы Марсем (Маргариты Семеновны). Каждая группа обсуждала вопросы:

1. Писательница не дает развернутого портрета Татьяны Владимировны: ученица отмечает лишь «говорящие» детали внешности своей первой учительницы. С какой целью автор акцентирует внимание на этих деталях?

2. Почему девочка сделала вывод, что с учительницей «она не сойдется характером»?

3. Зачем автор обращается к такой форме повествования, как дневниковая запись? Как данная страница дневника характеризует Маргариту Семеновну?

4. Какие «точки соприкосновения» Марсем и героя повести Н. Соломко «Белая лошадь – горе не мое» можете отметить?

5. С какой целью, по вашему мнению, писательница создает в повести «противоположные» портреты учителей?

В процессе работы делались следующие выводы.

«Татьяна Владимировна... была красивой, в модной кожаной юбке и с ногтями, выкрашенными маленькими оранжевыми квадратиками». Учительница не замечает в детях их индивидуальности, главное для нее – «стараться быть аккуратной, тогда все будет получаться красиво». Учительница не заметила незаурядности натуры своей ученицы, ее особого творческого зрения, детского мироощущения, эмоциональной яркости переживаний).

Марсем, так же, как и Алина, выступает в роли рассказчицы – перед читателями предстают ее дневниковые записи. Такая форма повествования – новаторство М. Аромштам в создании образа учителя. Традиционно в отечественной литературе для рассказа об учителе авторы избирают ретроспективную композицию –

ставший взрослым герой вспоминает своего педагога – или повествование ведется от лица повествователя.

Дневниковые записи являются не только источником информации о повседневной жизни человека, они призваны передать самые глубины человеческой души. Такая субъектная организация позволяет автору показать кропотливый труд учителя, не всегда завершающийся триумфом. Маргарита Семеновна – человек рефлексирующий, думающий. В дурных поступках учеников она видит свою вину, тяжело переживает свои «недоработки».

Марсем и Александра Арсеньевича объединяет чувство справедливости, эмоциональная восприимчивость к происходящему в школе, ответственность за свой труд, твердость характера.

Антитезу «Татьяна Владимировна – Марсем» автор использует, чтобы создать образ «нестандартной» учительницы – Маргариту Семеновну не зря считают педагогом с особым подходом.

На этапе афиширования студенты представляли речевое высказывание на тему «Образ учителя в современной литературе», в котором отмечали, что современная литература говорит о необходимости нового типа учителя – понимающего, воспитывающего, искреннего, и в то же время твердого, волевого, принципиального.

В ходе рефлексии студенты размышляли о целесообразности данного мероприятия в рамках проекта «Неделя погружения в профессию».

Таким образом, отмеченные нами формы работы по реализации данного проекта эффективны: они призваны утвердить обучающихся в профессии педагога вообще и учителя-словесника в частности.

### Список литературы

1. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М. : Библиомир, 2016. 272 с.

2. Мухина И. А., Еремина Т. Я. Что такое педагогическая мастерская? // Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : кн. для учителя. СПб. : СПб ГУПМ, 2002. 209 с.

УДК 376.4

*Алёна Дмитриевна Петракова*

г. Пенза, alenapetrakova58@gmail.com

*Наталья Владимировна Щенникова*

г. Пенза, schennikova@list.ru

### **ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕДАЧИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Обязанность переводчика – создать адекватный переводческий продукт. Адекватность в теории перевода, по мнению Л. Л. Нелюбина, – это воссоздание единства формы и содержания оригинала средствами другого языка. Под адекват-

ным переводом понимается полноценный перевод, обуславливающий правильную, точную и полную передачу особенностей содержания подлинника, и его языковой формы с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики в сочетании с безукоризненной правильностью языка, на который делается перевод [3, с. 99].

Для достижения цели своей профессиональной деятельности, переводчику необходимо обладать как знаниями исходного и переводящего языков, так и экстралингвистическими, или фоновыми знаниями. Они позволяют переводчику ориентироваться в культурно-исторических реалиях лингвокультур, которые отражены в частности во фразеологическом фонде языков.

Фразеология национальных языков отражает историческую и культурную идентичность лингвокультур, является лингвокультурным портретом национального менталитета этносов. Фоновые знания необходимы переводчику для передачи семантического и прагматического потенциала фразеологических единиц, то есть переосмысленных единиц, в структуре которых нарушен логический закон тождества  $A=A$ , у которых наблюдается расхождение между планом выражения и планом содержания, у которых сумма значений частей не приводит к значению целого.

Фоновые знания помогают переводчику отличить фразеологические единицы от переменных словосочетаний, по моделям которых часто создаются фразеологизмы. Например, *at the end of the day* – *в конце дня* (переменное словосочетание), *at the end of the day* – *в итоге; в конечном счете* (фразеологизм); *black sheep* – *черная овца* (переменное словосочетание), *black sheep* – *паршивая овца* (квантитативный вариант фразеологизма).

Знание этимологии фразеологических единиц является одним из необходимых компонентов профессиональной компетенции переводчика. Для подбора адекватной стратегии перевода англоязычных фразеологизмов переводчику важно знать источники их происхождения. По классификации А.В. Кунина фразеологические единицы по своему происхождению делятся на:

- исконно английские фразеологические единицы;
- межъязыковые заимствования, то есть фразеологические единицы, заимствованные из иностранных языков путем того или иного вида перевода;
- внутриязыковые заимствования, то есть фразеологические единицы, заимствованные из американского варианта английского языка (фразеологизмы, заимствованные из других региональных вариантов английского языка, немногочисленны);
- фразеологические единицы, заимствованные в иноязычной форме [4, с. 110].

Фразеологизмы – это единицы языка, которые зафиксированы в словарях и справочниках и снабжены информацией по межъязыковым соответствиям в разных языках. Однако в некоторых случаях употребление регулярного соответствия не отвечает требованиям контекста или нарушает нормы переводящего языка, поэтому переводчик вынужденно прибегает к определенным приемам (нейтрализация образности, демегафоризация, описательный перевод, и т.д.). При этом наличие фоновых знаний помогает подобрать эквивалент, гармонично вписывающийся в контекст и соответствующий требованиям нормы переводящего языка.

Фоновые знания помогают переводчику при выборе контекстуального аналога для передачи коннотативного комплекса фразеологической единицы. Если она употреблена в контексте для передачи иронии, сарказма, обиды, горечи или раздражения, то переводчик учитывает это при подборе единиц в языке перевода [2, с. 72].

Рассмотрим пример передачи фразеологизма библейского происхождения *the apple of one's eye* в произведении Чарльза Диккенса «Лавка древностей».

«Dick», said the dwarf, thrusting his head in at the door – «my pet, my pupil, **the apple of my eye**, hey, hey!».

«Дик! – воскликнул карлик, просовывая голову в дверь, – мой любимец, мой ученик, **свет очей моих!**» [6].

Фразеологизм *the apple of my eye* имеет несколько словарных значений: нефразеологическое значение «зрачок» и фразеологическое значение «зеница ока». Однако использование регулярного соответствия «зеница ока» в этом случае не соответствовало бы контексту произведения и не передало бы комплекс коннотативных и прагматических компонентов исходной единицы.

Фоновые знания об этимологии фразеологизма *the apple of my eye* помогли переводчику подобрать функциональный аналог в языке перевода *свет очей моих*, основываясь на метафорическом значении «что-то ценное и дорогое для кого-либо», которое объединяет данные разноязычные метафорические единицы. Вследствие использования аналога в переводном тексте происходит нейтрализация аллюзии на библейский текст и пропадает связь с первоисточником. Тем не менее, русскоязычный фразеологизм *свет очей моих* признается адекватным вариантом перевода в данном контексте, несмотря на тот факт, что в словаре среди рекомендуемых русскоязычных аналогов данного варианта нет.

Рассмотрим пример передачи на русский язык фразеологизма французского происхождения *borrowed plumes* в произведении Вальтера Скотта «Эдинбургская темница».

*It is E. whom you are to save from being plucked of her **borrowed plumes**, discovered, branded, and trodden down, first by him, perhaps who has raised her to this dizzy pinnacle!*

*Ты должна спасти Э, и не допустить, чтобы она оказалась **вороной с оципанными павлиньими перьями**, не допустить, чтобы ее разоблачили, заклемили и втоптали в грязь, что, возможно, первым сделает тот, кто поднял ее на такую головокружительную высоту* [5, с. 559].

Этимология фразеологизма *borrowed plumes* связана с одноименной басней французского автора Жана де Лафонтена, в которой он имеет значение «кичливость» и описывает ситуацию, когда кто-либо пытается присвоить себе чужую вещь, с целью произвести впечатление. Русскоязычный аналог этого фразеологизма *ворона в павлиньих перьях*, который зафиксирован в словарях, отсылает носителей русского языка не к басне Ж. де Лафонтена, а к басне И.А. Крылова «Ворона». В ней ворона, желая быть самой красивой, воткнула себе в хвост павлиньи перья. Но павлины набросились на нее и оципали так, что даже сестры-вороны ее не узнали.

Семантическим стержнем, позволяющим взаимное ассоциирование этих разноязычных фразеологизмов, является единый образ (*plumes, перья*). Но все же переводчик посчитал необходимым «доработать» словарное соответствие и применил прием добавления: *ворона с оципанными павлиньими перьями*. Такой вариант перевода обладает большей образностью, изобразительностью и выразительностью для описания того, кто хочет казаться важным и значительным, но на самом деле таковым не является. Учитывая требования данного контекста, можно утверждать, что применение этого переводческого приема адекватно и повышает качество переводческого продукта.

Таким образом, для решения утилитарных задач по адекватной передаче фразеологических единиц переводчику нужны обширные фоновые знания, в частности, знания этимологии фразеологизмов. Данные словарей и справочников по межъязыковым соответствиям единиц фразеофондов национальных языков

иногда оказываются лишь отправными точками для дальнейшего творческого поиска альтернативных способов ретрансляции прагматики фразеологических единиц средствами другого языка.

### Список литературы

1. Комарова А. В., Щенникова Н. В. Фразеологизмы как отражение образа жизни английского народа : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Д. Н. Жаткин, И. В. Куликова. Пенза : ПензГТУ, 2020. С. 87–93.
2. Кривенко М. И. Проблемы перевода фразеологизмов в английском языке. М., 2015. С. 71–73. URL: <https://www.pglu.ru/upload/iblock/599/krivenko.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
3. Кузнецова А. Н. Этимологический аспект лингвокультурологического анализа фразеологических единиц // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Филологические науки. 2014. № 2. С. 42–47.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высш. шк., 2007. 380 с.
5. Scott W. The Heart of Mid-Lothian. USA : The Pennsylvania State University, 2013. 664 p.
6. Dickens Ch. The Old Curiosity Shop. URL: <https://www.gutenberg.org/files/700/700-h/700-h.htm> (date of access: 24.10.2022).

УДК 376.4

**Мария Владимировна Петровская**

г. Пенза, maria.petrovskaya03@mail.ru

**Ольга Юрьевна Сафонова**

г. Пенза, safonova\_olga77@mail.ru

### ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ РОЛЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н. ГЕЙМАНА «THE GRAVEYARD BOOK»

Человеческая история неразрывно связана с художественной литературой, произведения которой полны незабываемых образов. Фантастический роман Нила Геймана «The Graveyard Book» не является исключением. Создать яркие неповторимые образы, раскрыть свое отношение к описываемым событиям и героям автору помогают такие стилистические средства как метафоры и сравнения.

На протяжении многих лет ученые (О. С. Ахманова, И. В. Арнольд, И. Р. Гальперин, В. И. Шаховский и др.) изучали лексико-стилистические приемы, разрабатывали многочисленные классификации, давали различные определения данным приемам, рассматривали их функциональный потенциал. Так, О. С. Ахманова понимает под метафорой «троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе сходства, аналогии» [1, с. 48]. Профессор И. Р. Гальперин определяет метафору как «... способ отождествления двух понятий благодаря иногда случайным отдельным признакам, которые представляются сходными» [2, с. 127]. И. В. Арнольд называет метафору скрытым сравнением,

поскольку в метафоре не будет таких слов как *like*, *as if*, *seems* и др. Ученые выделяют также различные виды метафор. Так, О. С. Ахманова выделяет гиперболическую и лексическую метафору. И. В. Арнольд классифицирует метафоры по размеру, выделяя простые и распространенные метафоры.

Рассмотрим некоторые яркие примеры метафор из анализируемого нами произведения. Одним из ярких примеров метафоры может быть следующий: «*and a smaller moon, the bluish-green colour of the veins of mould in a cheese...*». В данном отрывке автор называет луну «*the veins of mould in a cheese*», показывая луну мрачной и отталкивающей и создавая атмосферу напряжения в загадочном мире произведения Гульхейма. Этот мир противоположен миру людей, являясь обратной стороной жизни. Именно поэтому скрытое сравнение луны с заплесневевшим сыром подходит, с точки зрения автора, лучше всего. Плесень чаще всего сопоставляется с несвежестью продукта, при этом известно, что сыр с плесенью считается благородным деликатесом. В этом случае, автор создает отталкивающий эффект при помощи описания цвета, что тоже включает в себе метафору. Голубо-зеленый цвет вен чаще всего ассоциируется с тяжелобольными людьми, потому что на фоне бледной кожи вены кажутся ярким пятном. Так и луна, являясь единственным источником жизни в Гульхейме, противоречит законам мертвого сверхъестественного мира, поскольку не способна поддерживать свою полноценную форму, являясь лишь тенью луны из мира людей.

Автор не оставляет в стороне и другое светило – солнце, используя в его отношении развернутую метафору «*The sun was a silver coin*», приравнивая солнце к серебряной монете. Солнце не несет тепло, животворящий свет, позитивное настроение и счастье, а соотносится с холодным изяществом и аристократичностью, богатством и величием обитателей загадочного мира – кровожадных вампиров. Солнце человеческого мира и солнце Гульхейма являются абсолютными противоположностями. Это хорошо подходит под выражение «*two sides of the same coin*», которое показывает светлую и темную сторону солнца.

Обратимся к такому лексическому стилистическому средству создания образности в исследуемом нами произведении как сравнение. И. Р. Гальперин отделяет метафоры от сравнений, считая, что «сравнение сопоставляет предметы, понятия, не отождествляя их, рассматривая их изолированно...». М. М. Паршукова выделяет два вида сравнений: предметно-логические (логически сравниваемые предметы) и образные (незначительный вымысел) [3, с. 1].

В рассматриваемом нами произведении одним из ярких сравнений является сопоставление тумана со старым потерянным другом: «*The fog wreathed around him like a long-lost friend*». Автор проводит аналогию между туманом и забытыми воспоминаниями о старом друге, связь с которым потеряна. Автору важна ностальгия, ощущения от того, как человек обращается к своему прошлому, как постепенно приходят воспоминания и медленно, как туман покрывают землю, окутывают все мысли человека.

Одним из самых ярких сравнений, которым автор пользуется для описания голоса мистического существа Sleer, является следующее: «*The voice in his head was something very old and very dry, like the scraping of a dead twig against the window of the chapel*». Страж и защитник сокровищ, оставленных его хозяином, Sleer, проживает на кладбище приблизительно с XV века и обладает голосом, звук которого похож на скрежет старых сухих веток.

Одним из запоминающихся сравнений можно также назвать сравнение боли со льдом: «*A flash of pain woke him, sharp as ice, ...*». Такое сравнение понятно читателю, поскольку лед обычно ассоциируется с холодом, обморожением, острой болью, болезненными ощущениями, которые невозможно мгновенно устранить.

Таким образом, метафоры и сравнения являются важными лексико-стилистическими средствами в произведении Н. Геймана «The Graveyard Book». Они позволяют автору детально описать героев своего романа и предметы окружающего их фантастического мира, передать свои оценки и эмоции, вызвать эмоционально-оценочную реакцию у читателя.

### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 2013. С. 608.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 2001. С. 462.
3. Паршукова М. М. Типы и функции сравнений в русском и английском языках // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. 2018. № 6 (416). С. 149–153. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-i-funktsii-sravneniya-v-russkom-i-angliyskom-yazykah> (дата обращения: 22.09.2022).

УДК 378

**Галина Николаевна Рябова**

г. Пенза, ryabogalina@yandex.ru

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС

С первого сентября 2022 года в действие вступили обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования, в которых сделан значительный акцент на воспитании подрастающего поколения.

Воспитание тесно связывается с обучением, что практиковалось в советской школе, и о чем говорили известные педагоги дореволюционной России. Например, наш земляк выдающийся историк В. О. Ключевский писал: «Образование составляется из воспитания и обучения; но эти составные образовательные процессы легче разграничиваются в психологическом анализе, чем в педагогической практике» [1]. А известный педагог К. Д. Ушинский очень остроумно подметил, что само по себе знание основ тех или иных наук не гарантирует формирование нравственных качеств. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он писал: «будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой» [3, с. 429].

Сегодня российская школа возвращается к своим педагогическим традициям. Стандарты нацеливают учителя на тесное взаимодействие с семьей и другими институтами воспитания. Нацеленность на воспитание прослеживается и в структуре учебного плана. В Стандартах для начальной школы сохраняется в качестве обязательной предметной области «Основы религиозных культур и светской этики», аналогичная предметная область – «Основы духовно-нравственной культуры

народов России» – закреплена и в Стандартах для основной школы. Имеются примерные программы и учебные пособия. Новым документом является Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Во всех этих документах красной нитью проходит идея о необходимости формирования у школьников российской культурной идентичности и приобщения их к российским традиционным духовным ценностям.

В связи с этим перед педагогическими вузами страны встает задача подготовки квалифицированных кадров, способных реализовать данные требования ФГОС. Это означает, выпускник педагогического института должен быть носителем традиционных духовных ценностей и хранителем культуры.

Однако на практике можно заметить, что из учебных планов либо совсем исчезли, либо переведены в разряд по выбору те дисциплины, которые были призваны сформировать у студентов названные выше качества.

Например, в нашем вузе некогда преподавалась дисциплина «Основы православной культуры» для профиля «Начальное образование». Хотя стоит отметить, что целесообразнее было бы в условиях многонационального региона, каким является Пензенская область, преподавать «Основы мировых религиозных культур» и (или) «Основы светской этики». Курс основы религиозных культур и светской этики преподается в 4 классе, значит, учитель начальных классов должен обладать и знаниями в этой области, и методикой. Предмет очень специфичный. Главное отличие этого предмета от всех других заключается в том, что он не только дает представление о различных религиях, но и формирует нравственные качества личности, ее ценностные ориентации.

Школьный курс основ религиозных культур и светской этики имеет культурологическую направленность, то есть речь идет о культурной составляющей религий, традициях, обычаях и ценностях. Сложность преподавания данного предмета заключается в том, что педагог должен обладать тактом, чтобы не спровоцировать конфликт между учениками класса или между педагогом и родителями. В условиях многоконфессионального общества это очень актуальная задача. Поэтому педагог должен оставаться на нейтральных позициях, не превращаясь в апологета или проповедника той или иной религии. Основанием успеха преподавания данной дисциплины нам видится глубокая культурологическая подготовка, вооружение будущих педагогов знаниями по истории и культуре мировых религий, дидактическими материалами, отработка на практических занятиях методических приемов. В связи этим представляется целесообразным включить соответствующие дисциплины в новые учебные планы для профиля «Начальное образование». Возможен и другой путь оказания методической помощи учителям-практикам. Это организация курсов повышения квалификации кадров на базе нашего педагогического института, либо постоянно действующего семинара, в рамках которого организовать обмен опытом между педагогами города и области. Поскольку данный предмет преподается в школах уже 10 лет, то такой опыт имеется у некоторых педагогов. Однако вопросов и проблем, связанных с преподаванием данного курса меньше не стало.

Кроме того данный курс имеет продолжение в основной школе, в качестве обязательной предметной области закреплена «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [5, с. 24]. Анализ примерной программы и учебных пособий показывает, что и этот курс является культурологическим. Поэтому существует необходимость в подготовке специалистов, готовых вести данный предмет. Практика показывает, что администрация школ решает этот вопрос очень просто: предмет передается тому педагогу, у которого не достает часов до ставки. Такая ситуация, безусловно, сказывается на качестве преподавания. В ре-

шении этой проблемы возможны два выхода: организация курсов для педагогов в рамках повышения квалификации и переподготовки кадров и открытие новых, сдвоенных профилей в педагогическом образовании. Это могут быть профили «Изобразительное искусство и культурология» или «Музыка и культурология». Могут быть и другие варианты. Но педагогический институт должен озаботиться подготовкой квалифицированных кадров для преподавания этой предметной области.

Если мы обратимся к анализу Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, то увидим, что приоритетной задачей является развитие высоконравственной личности, которая разделяет российские традиционные духовные ценности. Авторы программы, конкретизируя это положение, ставят частные задачи воспитания: усвоение духовно-нравственных ценностей и традиций своего народа, формирование личностного отношения к ним и приобретение соответствующего опыта [2, с. 5–6].

Воспитательную деятельность предполагается осуществлять на основе *аскиологического, антропологического, культурно-исторического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного* подходов [2, с. 7]. Аскиологический, антропологический и культурно-исторический подходы опираются на культурологическое основание. Поэтому существует необходимость овладения базовыми знаниями по культурологии выпускниками педагогических вузов.

Наконец, среди направлений воспитательной деятельности обозначены духовно-нравственное и эстетическое воспитание подрастающего поколения. Следовательно, практически любой педагог должен обладать знаниями в этих областях. Заметим, что Стандарты «реабилитировали» знания, признается их необходимость наряду с базовыми навыками и компетенциями. Особое внимание обращается на «формирование системных знаний о месте РФ в мире, ее исторической роли, территориальной целостности, культурном и технологическом развитии, вкладе страны в мировое научное наследие и формирование представлений о современной России, устремленной в будущее» [4, с. 2]. Не вызывает сомнений тот факт, что сформировать такую систему знаний может только тот педагог, который сам этими знаниями владеет и способен передать их своим ученикам. И если история вооружает студентов знаниями об исторической роли России, то культурология дополняет знаниями о месте России в мире, ее культурном развитии. Из всего сказанного вытекает вывод о необходимости культурологической подготовки для всех студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Чтобы воспитывать и прививать культуру, педагог сам должен быть культурным, уметь ориентироваться в вопросах культуры и искусства, этики и эстетики.

Таким образом, обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования нацеливают педагогические институты на усиление общекультурной подготовки своих выпускников и оказание методической помощи учителям-практикам. Решение этой проблемы видится в возвращении преподавания дисциплин культурологической направленности, в открытии новых сдвоенных профилей, а также в организации курсов повышения квалификации на базе педагогического института. В деле воспитания нужна серьезная подготовка.

### Список литературы

1. Ключевский В. О. Два воспитания // Ключевский В. О. Сочинения : в 9 т. Т. IX : Материалы разных лет. М. : Мысль, 1990. URL: [http://az.lib.ru/k/kljuchewskij\\_w\\_o/text\\_1893\\_dva\\_vospitania.shtml](http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_1893_dva_vospitania.shtml) (дата обращения: 26.10.2022).

2. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vostraniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 26.10.2022).

3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. 656 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia) (дата обращения: 26.10.2022).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia) (дата обращения: 26.10.2022).

УДК 376.37

**Ольга Владимировна Сафонова**

г. Пенза, safolgann@mail.ru

**Дарья Александровна Царапкина**

г. Пенза, d.tsarapkina01@mail.ru

## **КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Становление устной и письменной речи у детей с нарушениями психофизического развития является одной из актуальных проблем логопедии.

Именно к этой категории относятся дети с тяжелыми нарушениями речи. Это особая группа детей с отклонениями в развитии, у которых первично не нарушен интеллект, сохранен слух, но имеются значительные речевые дефекты, которые влияют на становление их психики.

Психическое развитие детей с нарушениями речи, как правило, опережает их речевое развитие. Отмечается, что они критически относятся к собственной речевой недостаточности. Первичная речевая патология, безусловно, тормозит формирование изначально сохраненных умственных способностей, а интеллектуальная недостаточность, являясь вторичной в структуре дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи, формируется вследствие недоразвития компонентов речи.

Главным критерием отнесения речевого нарушения к группе тяжелых является невозможность ребенка осваивать программу массового образовательного учреждения без специальной логопедической помощи.

Часто встречающимся нарушением на пути коррекции письменной речи детей с тяжелыми нарушениями речи является нарушение письма – дисграфия.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, мелкую моторику руки, предметные действия и др. В большинстве случаев для детей с тяжелыми нарушениями речи становится сложным овладение письмом, так как у них

присутствует несформированность невербальных форм психических процессов – зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики, несформированность процесса внимания, а также недостаточная целенаправленность деятельности, саморегуляции, контроля за действиями.

Такие авторы как О. И. Азова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова подтверждали то, что речевые нарушения влекут за собой трудности в овладении письменной речью, приводят к появлению в работах детей сначала нестойких дисграфических ошибок различного происхождения, а в дальнейшем способствует закреплению и усложнению проявлений дисграфии. Стойкие нарушения письменной речи приводят к специфическим трудностям в овладении орфографией, которые постепенно могут привести к появлению дизорфографии у младших школьников. Дизорфография связана с несоблюдением морфологических и традиционных принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках. Поэтому перед педагогами стоит задача оказывать незамедлительную коррекционную помощь детям с тяжелыми нарушениями речи по овладению письменной речью. Также одной из главных задач является правильное определение причины, вызывающей нарушение письма, поскольку от этого будут зависеть методы, продолжительность и эффективность коррекционной работы.

Безруких М. М. [1] выделяет несколько главных, общепринятых условий выстраивания методики обучения, которые бы помогли преодолеть негативные последствия в обучении детей:

1. Учет психофизиологических закономерностей и особенностей формирования навыков, а также механизмов их развития в ходе обучения. Это означает, что появляется необходимость отойти от принципа механического копирования.

2. Учет степени сформированности познавательных функций и правильных механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития. Главным критерием здесь будет являться возраст ребенка, при котором началось коррекционное обучение.

3. Выстраивание методики обучения таким образом, чтобы несформированная техника письма не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выражать свои мысли.

Многие проблемы формирования навыков обучения письму и чтению связаны именно с методикой обучения, с ее соответствием функциональным особенностям и возрастным возможностям детей, с условиями организации учебного процесса и требованиями, которые предъявляются ребенку.

Проблема изучения и коррекции письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, поиск эффективных путей ее коррекции в настоящее время является актуальной темой в логопедической науке. Малая изученность данного вопроса также определяет актуальность проблемы. Данная работа может быть значимой для усовершенствования логопедической работы по коррекции письменной речи таких детей.

### Список литературы

1. Безруких М. М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов // Физиология человека. 2004. Т. 30, № 5. С. 24–29.

2. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1998. 680 с.

**Татьяна Семеновна Семенова**

г. Пенза, integra58@mail.ru

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОМАНА Е. НЕКРАСОВОЙ «КАЛЕЧИНА-МАЛЕЧИНА» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В фантастическом романе современной писательницы Евгении Некрасовой «Калечина-Малечина» повествование ведется от имени главной героини Кати [1].

Катя учится в третьем классе. Она с папой и мамой живет в пригороде большого города. Катя – ребенок с ООП (особыми образовательными потребностями). Отметки в школе у Кати неудовлетворительные (колы и двойки). Математика ей не дается (умножение и деление в столбик), хотя считать она умеет: «Папа выезжает каждое утро на четыре электрички раньше мамы», «Бабушка жила на четыре станции в противоположную сторону от города» (*Здесь и далее цитаты Е.Н.*).

Учительница не любит Катю. «Узнав Катю, поморщилась как от плохого запаха или слова, но сразу напялила учительскую улыбку». Она унижает девочку: игнорирует ее на уроке, попустительствует насмешкам детей над ней, отпускает обидные замечания: «Ты бы лучше причесалась». Допускает бестактные шутки. Когда Катя не смогла сказать, кем работают родители, учительница предположила, что если они скрывают от нее свою работу, то они, наверное, шпионы. Она пускает девочку: «Будем переводить в школу для отстающих».

Лидер класса Дима Сомов при каждой встрече обзывает ее дебилкой. Его компания («подсомовцы») обижают Катю (кидаются в нее снежками, суют ей снег за шиворот). Единственная подруга Лара предает ее.

В девочке копится агрессия. «Катя хотела плакать и драться». Она хочет убить Сомова. Но за убийство посадят в тюрьму, и Катя готова к этому: «Тюрьма – это как школа, только без уроков, а просто с сидением».

Девочка живет в постоянном страхе. «Страх подсел рядом и стиснул Катю в объятиях». Она боится отвечать перед классом. Когда Катя неправильно отвечала у доски, «дети умирали от хохота, а Катя от ужаса». Каждый день Катя испытывает страх перед проверкой дневника папой, потому что ничего хорошего там не бывает.

Дома у родителей Катя тоже не находит поддержки. Папа раздражается: «Ты совсем того?», «Ты что, умственно отсталая?», «Она нас позорит». При замечаниях Катя пугалась, «у нее отключалось понимание» и она молчала.

Неуверенность в себе, постоянные страхи, «мучительное ожидание наказания» заставляют ее бояться будущего. И она начала «работу по себя спасанию». «Будущее надо отменить». Девочка предприняла попытку отравиться газом.

В переломный момент жизни Кати появляется кикимора, которая спасает ее от смерти. Напомним, что фантастика – это отражение реального мира в метафорической форме, способствующее усилению проблематики литературного произведения. Кто такая кикимора? Это отрицательный персонаж, который поселяется в домах, где «нечисто», и вредит хозяевам по мелочам. Появление кикиморы – констатация факта, что в семье Кати неблагополучно. Скопившаяся в девочке агрессия создает в ее сознании воображаемого друга – злобного, беспринципного, способного к мести.

Кикимора начинает помогать девочке. И Катя меняется. Изменения происходят в течение одного дня. В лифте на вопрос соседки она быстро «нашлась с ответом». Дразнящимся мальчишкам огрызнулась. С главарем бесстрашно вступила в драку. Она активно ищет признания у окружающих: исправить отметку, наладить отношения с бывшей подругой, едет на дачу, чтобы вернуть украденные соседом-мошенником деньги. «Надо сделать для них что-то хорошее», «и так будет очевидно, что она блестящая девочка».

С появлением цели у девочки меняется образ себя: «Я везучая». Она впервые ощутила опыт превосходства. Катя командовала кикиморой, учила ее танцевать. «Катя еще никогда-никого-ничему не учила, все только учили ее: папа, мама, бабушка, Лара, даже Сомов».

Она делает замечания кикиморе, как раньше выговаривали ей: «Ты неопрятная. Так нехорошо, ты же девочка. Давай я тебя причешу!»

Меняется темп жизни девочки. Катя спешит в магазин. «Унеслась в свою комнату». «Перебежала в комнату родителей». «Перескочила» через ограду, «забежала» в один магазин, потом в другой, «понеслась к дому», поскользнувшись, «не дала себе упасть окончательно».

Увидев во дворе малышей, строящих снежную крепость, смело присоединилась к ним, стала помогать. Радовалась и хохотала вместе с ними. «Катя не представляла до этого вечера, как можно быть счастливой, просто делая что-то вместе с другими».

Но счастье девочки оказалось недолгим. Раздраженный папа «хватает ее за шиворот», «тащит» домой, толкает так, что Катя падает. От испуга девочка снова перестает понимать происходящее. «Родители ругались на непонятном языке». Мама впервые возражает папе. Катя ищет кикимору, но она исчезла. Девочка снова впадает в отчаянье. От большой беды Катю спасает мама, которая, наконец, вышла из зоны молчания и начала самостоятельно решать свои проблемы и проблемы дочери. В итоге история девочки заканчивается благополучно.

В силу того, что роман фантастический, его проблематика принимает гротесковые формы, но психология персонажей выстроена автором вполне реалистично. Эти факты, на наш взгляд, содержат большое число возможностей для анализа студентами психолого-педагогических специальностей в процессе обучения в вузе.

Психологи могут обсудить такие темы, как кризисные (переломные) периоды в развитии личности, которые, как известно, богаты возможностями. Дисгармоничность детско-родительских отношений, детерминированная неблагополучием в семье. Эмоциональные состояния (настроение, страх, депрессия, радость, счастье) и их влияние на становление личности ребенка, особенно на ранних стадиях онтогенеза. Психологическая поддержка ребенка в образовательном процессе (анализ причин школьного неблагополучия в целях его исправления) и психологическое сопровождение (создание условий для позитивного развития ребенка), их сопоставление. Динамика личностных изменений (принятие образа себя, повышение самооценки, изменение уровня притязаний, хрупкость новообразований и т.д.). Отдельная тема «Психологическое время личности». У незрелой личности есть только прошлое и настоящее, у зрелой – будущее, перспективы, планы. Есть возможность поговорить о темпераменте. Сначала у девочки видны признаки меланхолического темперамента (молчаливая, пугливая, рефлексивная, с мыслями о смерти), затем – проявления сангвинического темперамента (активная, счастливая, целеустремленная, храбрая). Темперамент – это постоянная характеристика человека или меняющаяся в зависимости от ситуации?

Логопедам и дефектологам будет полезна информация о самочувствии «дефективного» ребенка. Есть возможность поразмышлять о диагнозе девочки

(хотя это задача врачей!) и возможных путях коррекционного и развивающего воздействия.

Особенно есть о чем подумать педагогам. Эмпатия, как способность почувствовать эмоциональное состояние ребенка, и педагогический такт, как чувство меры, заключающееся в умении воспитателя выбрать метод педагогического воздействия, рассчитать его силу и длительность (*определение наше – Т.С.*), являются важными компонентами педагогических способностей. Есть возможность выйти на тему педагогического мастерства. По нашим данным, большинство учителей, работающих в школе, обладают педагогическими способностями, однако педагогическим мастерством обладают единицы [3].

Особому рассмотрению подлежит понятие «выученная беспомощность». Оно определяется как состояние человека, появляющееся после нескольких неудачных попыток преодоления негативных обстоятельств среды и характеризующееся пассивностью, отказом от активного действия, сопровождающееся подавленностью, депрессией, даже желанием ускоренного ухода из жизни.

«В доме был компьютер, но папа не подпускал девочку к нему из боязни испортить, и вскоре она разлюбила компьютер и не просилась за него».

Также «дидактогения» – психическое расстройство, вызванное нечутким или грубым словом педагога. По результатам проведенного нами ранее опроса, безразличие и антипатию учителей во время обучения в школе ощущали довольно большое число школьников. Самое большое количество обделенных учительским вниманием респондентов оказалось среди студентов колледжей, преимущественно мужского пола [2].

В заключение хочется отметить литературную эстетику романа, его захватывающую историю, неповторимый стиль автора.

### Список литературы

1. Некрасова Е. И. Калечина-Малечина. М. : АСТ, 2018. 288 с.
2. Семенова Т. С. Учительница строгая или злая? // Народное образование. 2014. № 5. С. 207–212.
3. Семенова Т. С. Педагогическое общение учителя начальных классов с учащимися как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 1. С. 44–58.

УДК 37.091.3

**Ксения Александровна Семунина**

г. Пенза, semunina96@mail.ru

### **ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ НАВЫК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В перечень задач, которые выполняет начальная школа, была поставлена еще одна, не менее сложная и важная – формирование у школьников желания, умения и выработанной привычки читать книги, или иными словами – формирование квалифицированного читателя. Сама идея формирования младшего школь-

ника как читателя, развивается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, согласно которому «приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование необходимого уровня читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [2].

Базовым гуманитарным предметом, способствующим формированию читательской грамотности, является литературное чтение. На данных уроках предполагается решение не только узко-предметных задач самой дисциплины, но и общих для всех предметов задач развития младшего школьника. Предмет литературного чтения играет основополагающую роль в формировании читательской грамотности младших школьников.

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г. В исследовании PISA «читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [3].

У грамотного читателя должны быть сформированы следующие группы умений:

1. Формирование навыка чтения. Оно строится на умение правильно прочитывать слова, понимать смысл текста, выразительно читать;
2. Владение техникой чтения;
3. Формирование читательских интересов.

Высокий уровень читательской грамотности говорит о готовности учащегося к дальнейшему обучению на следующей образовательной ступени после начальной школы. Такие ученики уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить сообщения художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого аппарата и опыта.

Средний уровень понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших чтение. Для того чтобы вычитывать нужную информацию текста и строить на его основе собственные значения, они еще нуждаются в помощи.

Низкий уровень понимания текстов делает невозможным принятие учащимися помощи педагога в использовании письменных форм сообщения о человеческих чувствах, мыслях и знаниях для самообразования.

Проблема понимания текстов детьми остро стоит во всех странах мира. Российские школьники находятся на среднем уровне. Согласно исследованиям PISA, РФ заняла 31 место из 77 (479 баллов из 1000 в 2018 году) по читательской грамотности [3].

Почему же именно читательская грамотность признана центральным показателем успешности системы образования в стране? Это связано с тем, что умение понимать и использовать информацию, полученную из текстов, существенно влияет и на индивидуальные судьбы, и на благополучие страны. Так, например, пятнадцатилетний ученик с большей вероятностью закончит школу, и продолжит образование, если обладает достаточно высоким уровнем читательской грамотности. Помимо этого, уровень читательской грамотности в стране лучше предсказывает экономический рост, чем другие учебные достижения [3].

Обращаясь к практике, как молодой специалист, я могу сказать, что встретила следующие проблемы в овладении читательской грамотностью у младших школьников:

- учащиеся имеют низкую скорость чтения;

- не понимают смысла прочитанного из-за ошибок при самостоятельном чтении;
- не могут находить необходимую информацию из предложенного текста;
- затрудняются кратко пересказать содержание, или путаются в основных сюжетных аспектах текста;
- имеют логопедические трудности, что делает чтение для учащихся очень сложным, непонятным и неинтересным процессом.

Для искоренения существующих проблем, мною были использованы следующие приемы и методы на уроках литературного чтения:

1. В начале урока отводится 5 минут на чтение дополнительной литературы. В «классной библиотеке» представлены множество книг любого жанра для каждого ребенка. Учащиеся перед уроком выбирают любую книгу для прочтения. После «пятиминутки чтения» они рассказывают классу и учителю, какую книгу они прочитали, кто ее автор и что нового им удалось узнать сегодня.

Данный прием направлен на выработку умения пересказывать только что прочитанный материал, на тренировку скорости чтения, а также на становление привычки к чтению вне школьной программы.

2. Прежде чем начать чтение произведения, мы с детьми всегда обращаем внимание на название. Как учитель, я всегда предлагаю им поразмышлять, и подумать исходя из заголовка, о чем может быть это произведение, а уже после мы начинаем проверять наши догадки.

Прием антиципации способствует развитию осознанности и активности детей при работе с новым произведением; прививает интерес к чтению, поднимает ученика на принципиально иную позицию – позицию субъекта учебной деятельности, активно и осознанно участвующего в планировании, организации и проведении урока литературного чтения [1].

3. Упражнение «Потерянные буквы», которое также направлено на развитие антиципации.

– Буквы и слова иногда теряются. Но даже без некоторых букв и слов мы можем читать. Попробуем?

Задача: прочитать, угадывая буквы и слова, которых нет. Целесообразно использовать новые фразы, крылатые выражения, чистоговорки.

4. Упражнение «Птицы прилетели».

Ученикам предлагается прочитать фразу «птицы прилетели»: спокойно; радостно; громко; тихо; грустно; с раздражением; со страхом; с издевкой; со злостью. Данное упражнение развивает умение читать выразительно и передавать голосом чувства и эмоции.

5. Упражнение «Шерлок».

Перед детьми в произвольном порядке разбросаны разные, не очень длинные слова. Учитель называет одно из слов и просит ребенка его найти. Каждое следующее слово будет находиться быстрее предыдущего, так как пытаясь найти одно слово, школьник будет по пути читать и другие, и запоминать, где они находятся. Благодаря этому упражнению увеличивается угол обзора зрения и скорость чтения.

6. Упражнение «Путаница».

Ученику предлагается текст, в котором содержатся смысловые ошибки. Задача ребенка состоит в том, чтобы быстро выделить неточности, тем самым понять прочитанное. Упражнение направлено на формирование умения анализировать смысловую структуру текста.

Таким образом, мы можем сказать о том, что чтение есть само по себе – непростой навык, который включает в себя технические навыки и процесс пони-

мания смысла читаемого. Эти два аспекта находятся между собой в тесной связи и оказывают взаимное влияние друг на друга. Одна из задач, которая стоит перед начальным образованием – научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению, поэтому так важно и необходимо использовать различные методы и приемы по формированию читательской грамотности, которая в свою очередь, научит учащихся искать закономерности, рассуждать по аналогии. Дети начинают больше читать, учатся сотрудничать, аргументировать свою точку зрения, выслушивать собеседника и вести диалог.

### Список литературы

1. Доскарина Г. М., Сабитова А. С. Исследование в действии: Способы и приемы повышения уровня читательской грамотности учащихся // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 19–21. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29973/> (дата обращения: 21.10.2022).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. приказом Минпросвещения РФ № 286 от 31 мая 2021 г.]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2rangeSize=1> (дата обращения: 21.10.2022).

3. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.

УДК 378.147

**Ольга Николаевна Силантьева**

г. Пенза, gnativnl.@yandex.ru

**Ольга Петровна Графова**

г. Пенза, olgagrafova1980@gmail.com

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

ФГОС НОО ориентированы на вхождение России в мировое образовательное пространство, а современное российское общество характеризуется становлением новой системы образования, когда ребенок представляется в роли активной и творческой личности, постоянно готовой к различным видам познавательной деятельности. Актуальная проблема современной начальной школы – это научить детей «учиться», повысить качество их обучения. Современный ученик начальной школы уже должен уметь ориентироваться в огромном потоке учебной информации, уметь перерабатывать ее, находить наиболее эффективные способы работы с ней.

Исследовательские умения – это результат и мера исследовательской деятельности, способность к проведению самостоятельных наблюдений, приобретаемые в процессе решения различного рода исследовательских задач.

Основной целью нашей работы является изучение особенностей формирования геометрических понятий у детей младшего школьного возраста, а также

раскрытие возможностей использования геометрического материала для развития исследовательских умений школьников.

Главное место при изучении геометрических понятий младшего школьника отводится именно математике, где прослеживается высокий уровень абстракции и переход в воспроизведении знаний от наглядно-образного к наглядно-действенному мышлению. Такое мышление от обучающихся требует сложной аналитико-синтетической работы, выделения деталей, сопоставления их друг с другом, что немислимо без наличия у ребенка развитых пространственных представлений и пространственного воображения.

Так, разнообразные задания геометрического характера отвечают всем критериям формирования и развития пространственного мышления и геометрических понятий ученика начальной школы, однако, этот материал имеет также большой потенциал и для развития исследовательских умений и навыков учащихся на уроках математики начальной школы.

В первом классе современной начальной школы всевозможные геометрические фигуры применяются как наглядный материал для решения заданий на сопоставление, обобщение и классификацию, а также на формирование навыка счета.

Цель таких заданий:

- развитие и формирование наблюдательности ребенка;
- развитие и формирование умения выделять самые важные признаки предмета;
- умение сопоставить два или же большее количество предметов, отмечая при этом подобные и различные признаки и свойства;
- умение делать простое обобщение на базе выделенных совокупных свойств предметов;
- умения делить на группы предметы (классификация) на основании выделенных признаков.

Данные упражнения как раз относятся к исследовательским умениям и умениям строить логические размышления.

Для повышения качества и эффективности обучения математике учащихся младшего школьного возраста современный педагог должен решить стоящие перед ним задачи, а именно оказание помощи учащимся в проявлении своих способностей, развитие творческого потенциала и самостоятельности, а также формирование поисковых и исследовательских умений и навыков школьников.

Познакомиться с многообразием геометрических фигур, открывать их свойства младшие школьники могут, используя такие приемы, как: сравнение, классификация, преобразование, конструирование, выполнение измерений. Изучение геометрического материала способствует формированию всех мыслительных процессов, развитию логического и пространственного мышления. Следовательно, формулировки заданий по математике для младших школьников геометрического характера, способствующих развитию исследовательских умений должны звучать следующим образом:

1. По какому принципу объединили данные фигуры?
2. Раздели фигуры на группы.
3. Найди закономерность и продолжи ряд многоугольников по этому правилу.
4. Найди сходства и различия у фигур.
5. Сложи три треугольника из семи спичек. Сколько способов решения этой задачи ты нашел?
6. Как из квадрата получить 2 треугольника? 3 треугольника? 4 треугольника? и т.д.

Формирование геометрических понятий, умений и навыков происходит не путем заучивания определений, а через раскрытие содержания понятий в процессе решения системы специально подобранных упражнений, направленных на формирование геометрических умений (распознавать геометрические фигуры, сравнивать их признаки, выполнять геометрические построения, измерять и вычислять геометрические величины). Система упражнений должна включать следующие их виды [1]:

- Упражнения на развитие пространственных представлений;
- Упражнения на распознавание геометрических фигур;
- Упражнения на сравнение признаков фигур с целью выявления существенных признаков;
- Упражнения на построение геометрических фигур;
- Упражнения на измерение геометрических величин;
- Упражнения на вычисление значений геометрических величин;
- Упражнения на конструирование;
- Упражнения комплексного характера [2].

Учитывая требования ФГОС НОО, можно выделить общие и отдельные геометрические умения, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения геометрического материала (табл. 1).

*Таблица 1*

**Общие и отдельные геометрические умения, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе изучения геометрического материала**

<b>Общие умения</b>	<b>Отдельные умения</b>
Распознавать и называть геометрические фигуры	Прямую, кривую, ломаную линии; вертикальную и горизонтальную линии; точки, отрезки, лучи; вертикальные, горизонтальные и наклонные отрезки; все виды углов и их элементы; треугольник и его виды; четырехугольник и его виды, пятиугольник, шестиугольник, их элементы; круг, окружность и центр и радиус окружности; геометрические фигуры в пространстве
Измерять геометрические фигуры	Длину ломаной линии; длину отрезка в сантиметрах; длины сторон многоугольника; длину радиуса круга.
Сравнивать геометрические фигуры	Длины отрезков; длины сторон треугольника, углы
Выполнять геометрические построения	Строить точки, отрезки, лучи, различные виды углов, прямоугольник, квадрат, окружность. Откладывать на прямой отрезки, заданной длины. Конструировать фигуры из палочек, спичек
Вычислять геометрические величины	Длину ломаной линии; периметр и площадь прямоугольника; периметр и площадь квадрата

Таким образом, разработка и внедрение упражнений, направленных на формирование такого рода умений, будет способствовать формированию и развитию элементов исследовательской деятельности у младших школьников при изучении геометрических понятий.

**Список литературы**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

2. Король Я. А. Формирование практических умений и навыков на уроках математики. Тернополь : Учеб. кн., 2013. 136 с.

3. Певнева Е. В. Геометрический материал как средство формирования логического мышления младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО // Молодой ученый. 2020. № 25 (315). С. 406–410.

УДК 316.62

**Наталья Анатольевна Симакова**

г. Пенза, simakovanat@mail.ru

**Михаил Александрович Пятин**

г. Пенза, k.estestvoznanie@yandex.ru

## **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Психическое здоровье является неотъемлемой составной частью здоровья населения и характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности.

Психическое здоровье, по мнению специалистов ВОЗ, определяется как «состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, продуктивно и плодотворно работать» [3].

Изучением состояния психического здоровья населения России и выявлением факторов, влияющих на него, занималась Ю. Е. Шматова [6, с. 76–96]. О психическом здоровье как важной составляющей качества населения писали в своих работах Н. М. Римашевская [2, с. 34–48], А. А. Федотов [5, с. 62–69], Н. А. Симакова [4, с. 754–777]. Данная работа посвящена исследованию психического здоровья детей и подростков в РФ и выявлению тенденций в динамике его основных показателей за последние 15 лет.

Анализ заболеваемости детей психическими расстройствами и расстройствами поведения в возрасте от рождения до 14 лет показывает в России положительную динамику. С 2005 г. по 2020 г. общее число пациентов, взятых под наблюдение с диагнозом, установленным впервые в жизни, снизилось с 33,0 тыс. до 16,4 тыс. чел., т.е. практически в 2,0 раза. Это повлияло и на снижение числа таких пациентов в расчете на 100 тыс. чел. – с 153,8 чел. до 63,3 чел. (в 2,4 раза). Из них число пациентов с умственной отсталостью уменьшилось с 14,7 тыс. до 6,1 тыс. чел. (в 2,4 раза), с психическими расстройствами непсихотического характера – с 16,3 тыс. до 6,3 тыс. чел. (в 2,6 раза). Это привело и к уменьшению числа таких пациентов в расчете на 100 тыс. чел. – соответственно с 68,6 чел. до 23,6 чел. с умственной отсталостью (в 2,9 раза) и с 75,8 чел. до 24,4 чел. с психическими расстройствами непсихотического характера (в 3,1 раза). Однако число пациентов с диагнозом психозы и состояния слабоумия за рассматриваемый период, наоборот, увеличилось с 2,0 тыс. до 3,9 тыс. чел., что привело к росту числа пациентов и в расчете на 100 тыс. детей – с 9,3 чел. до 15,2 чел. (в 1,6 раза) [1, с. 68].

За консультативной помощью в 2020 г. обратились 92,8 тыс. пациентов, что на 19,7 тыс. меньше по сравнению с 2005 г. Уменьшилось и число обратившихся за помощью пациентов в расчете на 100 тыс. детей в возрасте до 14 лет – с 524,6 чел. до 358,6 чел. [1, с. 68].

Снижение заболеваемости детей в возрасте до 14 лет психическими расстройствами и расстройствами поведения способствовало уменьшению численности таких пациентов, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях, с 228,8 тыс. чел. в 2005 г. до 184,3 тыс. чел. в 2020 г., в т. ч. в расчете на 100 тыс. детей – с 1081,8 чел. до 711,9 чел. за этот период. Это касается контингента пациентов с диагнозами умственная отсталость – с 118,3 тыс. до 87,7 тыс. чел и психические расстройства непсихотического характера – с 95,0 тыс. до 57,8 тыс. чел. Как следствие, уменьшилось число таких пациентов в расчете на 100 тыс. детей: с диагнозом умственная отсталость – с 559,5 чел. до 338,9 чел., с психическими расстройствами непсихотического характера – с 449,1 чел. до 223,3 чел. Но число детей, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях с диагнозом психозы и состояния слабоумия, наоборот, увеличилось за тот же период с 15,5 тыс. до 38,7 тыс. (в 2,5 раза), из них с диагнозом шизофрения и шизоаффективные психозы – с 3,1 тыс. до 3,8 тыс. чел. Это также способствовало росту числа таких больных в расчете на 100 тыс. детей: особенно с диагнозом психозы и состояния слабоумия – с 73,2 чел. до 149,7 чел. (в 2,0 раза) [1, с. 69].

Положительная тенденция характерна для динамики заболеваемости детей в возрасте до 14 лет психическими расстройствами и расстройствами поведения, связанными с употреблением психоактивных веществ. С 2005 г. до 2020 г. число пациентов, страдающих алкоголизмом, уменьшилось с 75 чел. до 5 чел. (в 25,0 раза), наркоманией – с 29 чел. до 14 чел., токсикоманией – с 618 чел. до 53 чел. (в 11,7 раза). Это определило снижение числа таких пациентов в расчете на 100 тыс. детей: страдающих алкоголизмом – с 0,35 чел. до 0,02 чел. (в 17,5 раза), наркоманией – с 0,14 чел. до 0,1 чел., токсикоманией – с 2,9 чел. до 0,2 чел. (в 14,5 раза) [1, с. 69]. Как следствие, уменьшилась численность пациентов в возрасте до 14 лет, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях со следующими диагнозами: алкоголизм – со 120 чел. в 2005 г. до 4 чел. в 2020 г. (в 30,0 раза), наркомания – с 51 чел. до 8 чел. (в 6,4 раза), токсикомания – с 1642 чел. до 43 чел. (в 38,2 раза). Кроме того, численность пациентов, состоящих на профилактическом учете в связи с употреблением психоактивных веществ с вредными последствиями, также снизилась. В частности, численность пациентов, состоящих на учете в связи с употреблением алкоголя, уменьшилась за рассматриваемый период с 8368 чел. до 2013 чел. (в 4,2 раза), наркотических веществ – с 739 чел. до 179 чел. (в 4,1 раза), ненаркотических веществ – с 5580 чел. до 654 чел. (в 8,5 раза). Такая динамика определила снижение числа этих пациентов в расчете на 100 тыс. детей: в связи с употреблением алкоголя с вредными последствиями – с 39,6 чел. до 7,8 чел. (в 5,1 раза), наркотических веществ – с 3,5 чел. до 0,7 чел. (в 5,0 раза), ненаркотических веществ – с 26,4 чел. до 2,5 чел. (в 10,6 раза) [1, с. 70].

Анализ динамики заболеваемости подростков в возрасте 15-17 лет психическими расстройствами и расстройствами поведения позволил выявить аналогичные тенденции. С диагнозом, установленным впервые в жизни, число пациентов, взятых под наблюдение, снизилось с 7,8 тыс. в 2005 г. до 2,9 тыс. чел. в 2020 г. (в 2,7 раза), в т. ч. в расчете на 100 тыс. чел. – с 112,5 чел. до 64,6 чел. Число пациентов в возрасте 15-17 лет с диагнозом психозы и состояния слабоумия уменьшилось за анализируемый период с 1,2 тыс. до 0,7 тыс. чел., с психическими расстройствами непсихотического характера – с 3,0 тыс. до 1,5 тыс. чел.,

с умственной отсталостью – с 3,6 тыс. до 0,8 тыс. чел. (в 4,5 раза). Соответственно, снизилось число таких пациентов в расчете на 100 тыс. чел.: с диагнозом психозы и состояния слабоумия – с 16,8 чел. до 14,9 чел., с психическими расстройствами непсихотического характера – с 43,7 чел. до 32,8 чел., с умственной отсталостью – с 52,0 чел. до 17,1 чел. (в 3,0 раза). Число обращений пациентов в возрасте 15-17 лет за консультативно-лечебной помощью также снизилось с 29,4 тыс. до 17,0 тыс. чел., в расчете на 100 тыс. подростков – с 423,5 чел. до 377,8 чел. [1, с. 75].

Таким образом, контингент подростков в возрасте 15-17 лет с психическими расстройствами и расстройствами поведения, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях, составил в 2020 г. 66,3 тыс. чел., что на 52,3 тыс. чел. меньше по сравнению с 2005 г. Уменьшился контингент пациентов с психическими расстройствами непсихотического характера с 33,3 тыс. до 17,5 тыс. чел., с умственной отсталостью – с 75,3 тыс. до 39,5 тыс. чел., что определило их снижение и в расчете на 100 тыс. подростков (с психическими расстройствами непсихотического характера – на 105 чел., с умственной отсталостью – на 236,6 чел.) [1, 76]. Однако, число пациентов 15-17 лет с диагнозом психозы и состояния слабоумия, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях, с 2005 г. до 2020 г. практически не изменилось (соответственно 10,0 тыс. и 9,3 тыс. чел.), хотя в конце 2015 г. их численность снижалась до 6,2 тыс. чел., а в последующие годы вновь имел место рост их контингента. Это касается и контингента подростков с шизофренией и шизоаффектными психозами: общее число таких пациентов увеличилось с 3,8 тыс. в 2005 г. до 4,0 тыс. чел. в 2020 г., хотя в 2015 г. оно снижалось до 2,9 тыс. чел. Характерен рост числа этих пациентов в расчете на 100 тыс. чел. – с 57,0 чел. до 87,9 чел. за рассматриваемый период [1, с. 75].

Заболеваемость подростков в возрасте 15-17 лет психическими расстройствами и расстройствами поведения, связанных с употреблением психоактивных веществ, в последние 15 лет имела тенденцию к снижению. За этот период число пациентов, взятых под наблюдение с диагнозами, установленными впервые в жизни, снизилось следующим образом: с диагнозом алкоголизм и алкогольные психозы – с 1283 чел. до 38 чел. (в 33,8 раза), наркомания – с 750 чел. до 120 чел. (в 6,3 раза), токсикомания – с 906 чел. до 40 чел. (в 22,7 раза). Произошло снижение числа таких пациентов и в расчете на 100 тыс. чел.: с диагнозом алкоголизм – с 18,5 чел. до 0,8 чел. (в 23,1 раза), наркомания – с 10,8 чел. до 2,7 чел. (в 4,0 раза), токсикомания – с 13,1 чел. до 0,9 чел. (в 14,6 раза).

Кроме того, значительно уменьшилось число взятых на профилактический учет подростков в связи с употреблением алкоголя с вредными последствиями с 38,2 тыс. до 6,1 тыс. (в 6,3 раза). наркотических веществ – с 4,5 тыс. до 1,6 тыс. чел. (в 2,8 раза), ненаркотических веществ – с 4,0 тыс. до 0,5 тыс. чел. (в 8,0 раза). Это определило и существенное снижение числа таких пациентов в расчете на 100 тыс. чел.: в связи с употреблением алкоголя с вредными последствиями – с 550,9 чел. до 134,9 чел., наркотических веществ – с 65,3 чел. до 34,8 чел., ненаркотических веществ – с 58,3 чел. до 10,9 чел. [1, с. 76].

Следствием снижения заболеваемости подростков психическими расстройствами и расстройствами поведения, связанных с употреблением психоактивных веществ, стало уменьшение контингента пациентов, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях: по поводу алкоголизма и алкогольных психозов – с 2550 чел. в 2005 г. до 112 чел. в 2020 г. (в 22,8 раза), наркомании – с 1443 чел. до 286 чел. (в 5,0 раза), токсикомании – с 4193 чел. до 186 чел. (в 22,5 раза). Это многократно снизило число таких пациентов в расчете

на 100 тыс. чел.: с диагнозом алкоголизм – с 37,8 чел. до 2,5 чел. (в 15,1 раза), наркомания – с 21,4 чел. до 6,4 чел. (в 3,3 раза), токсикомания – с 62,1 чел. до 3,7 чел. (в 16,8 раза). Существенно уменьшилась численность пациентов в возрасте 15-17 лет, состоящих на профилактическом учете в связи с употреблением алкоголя (с 63,9 тыс. до 10,2 тыс. чел.), наркотических веществ (с 7,6 тыс. до 2,5 тыс. чел.) и ненаркотических веществ (с 11,0 тыс. до 1,4 тыс. чел.) [1, с. 77].

Но выявленные общие тенденции снижения заболеваемости детей и подростков психическими расстройствами и расстройствами поведения, в том числе связанными с употреблением психоактивных веществ, не привели к уменьшению численности детей и подростков в возрасте до 17 лет, ставших инвалидами по причинам психических расстройств и расстройств поведения, обусловившим возникновение инвалидности. Наоборот, с 2005 г. по 2020 г. число детей и подростков, признанных инвалидами вследствие психических расстройств, увеличилось с 133,2 тыс. до 170,5 тыс. чел. В расчете на 10 тыс. детей и подростков число инвалидов по причине психических расстройств увеличилось с 46,9 чел. до 56,1 чел. [1, с. 82-83].

Психическое здоровье детей и подростков является залогом социального здоровья и качества населения в целом, т.е. важнейшим ресурсом человеческого потенциала государства. Высокий уровень качества населения, который во многом зависит от состояния его психического здоровья, должен способствовать решению различных социально-экономических проблем. Вопросы охраны психического здоровья людей как важной составной части качества населения являются по-прежнему актуальными прежде всего вследствие значительного распространения различного рода депрессий среди населения, алкоголизма и других социальных проблем.

### Список литературы

1. Здравоохранение в России. 2021: стат. сб. М. : Росстат, 2021. 171 с.
2. Римашевская Н. М. Качественный потенциал населения России: взгляд в XXI век // Проблемы прогнозирования. 2001. № 3. С. 34–48.
3. Психическое здоровье : информационный бюллетень ВОЗ от 2019 г. URL: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-heets/she-ets/detall/mental-strengthening-our-response> (дата обращения: 03.11.2022).
4. Симакова Н. А. Качество населения Пензенской области как важнейший социально-экономический показатель регионального развития // Регионология. 2020. Т. 28, № 4. С. 754–777.
5. Федотов А. А. Качество жизни и человеческий потенциал – сущность и отличия понятий // Народонаселение. 2017. № 2. С. 62–69.
6. Шматова Ю. Е. Динамика статистических и социологических показателей состояния психического здоровья населения России // Проблемы развития территории. 2019. № 3 (101). С. 76–96.

*Инна Андреевна Сударева*  
г. Пенза, sudareva.inna@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИРОДООХРАННЫЕ АКЦИИ**

В дошкольном возрасте закладываются основы взаимодействия с природой, ребенок начинает осознавать ее ценность для всех людей. В условиях быстрых изменений окружающего мира, вызванных научно-техническим прогрессом, новыми технологиями, требуется особое внимание к формированию экологической культуры ребенка-дошкольника.

Актуальность определяется тем, что предлагается непосредственный контакт дошкольника с природой, его взаимодействие с растительным и животным миром, объектами неживой природы – в природоохранных акциях, в ходе которых осуществляются познание и практическое формирование отношения к природным объектам, формирование элементарных умений и навыков природоохранной деятельности дошкольников.

На современном этапе развития общества наиболее актуальной становится проблема взаимоотношения человека с окружающей средой. Деятельность человека в развивающемся обществе наряду с созидательными успехами оказывает нежелательные влияния на природу со многими негативными последствиями социально-экологического характера.

В последнее время экология приобрела социальное значение и вышла за рамки естественных дисциплин. Она стала наукой, которая должна помочь людям выжить, сделать их среду обитания приемлемой для существования.

Экологическое образование дошкольников рассматривается как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры, проявляющейся в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, соблюдении определенных моральных норм, системе ценностных ориентаций [3].

Решение задач экологического образования невозможно без непосредственного участия семьи. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» окончательно утвердил ведущую роль родителей в воспитании ребенка. Семья как среда формирования личности оказывает огромное влияние на развитие у ребенка основ экологического мировоззрения. Именно семья выполняет функцию первоначального образца экологически культурного человека, действуя с которым он строит свою субъективную экологическую культуру.

В настоящее время большое значение уделяется вопросам взаимодействия с родителями воспитанников. Это касается и экологического образования. Кроме того, именно партнерство с родителями мы рассматриваем как основной ресурс реализации ФГОС ДО.

Оптимальной формой экологического образования, позволяющей решать данную проблему при тесном взаимодействии с семьей и ДОО с возможным привлечением общественности, на наш взгляд, выступает проведение природоохранных акций.

Акции – это социально значимые мероприятия, предпринимаемые для достижения единой цели, прежде всего для развития у детей и взрослых экологической культуры [2].

Выбор данной формы работы обусловлен рядом причин:

- акции направлены на формирование активной жизненной позиции, помогают убедить ребенка в том, что от каждого человека, в том числе и от него, зависит состояние окружающей среды. И даже маленький человек способен изменить в лучшую (или худшую) сторону свое окружение;

- позволяют добиться не механического запоминания правил поведения в природе и воспроизведения знаний, а трансформации знаний в отношении. С этих позиций большое внимание уделяется активной практической деятельности;

- в акции включены все участники педагогического процесса;

- данная форма работы позволяет реализовать принципы интеграции и системности через комплекс различных видов деятельности;

- природоохранные акции способствуют развитию положительного эмоционального отношения к природе, желания беречь ее и заботиться о ней.

Широкий спектр структурных компонентов акции позволяет сделать данную работу интересной и привлекательной.

Проведение природоохранных акций в нашем детском саду стало доброй традицией. Акции проходят в соответствии с планом-графиком, где акции имеют разнообразную тематику: «Дары осени», «Посади дерево», «Поможем птицам пережить зиму», «Берегите воду» и др. По мере необходимости тематика некоторых акций может меняться. Родители воспитанников активно участвуют в мероприятиях, проходящих в рамках акции. Они вместе с детьми мастерят кормушки, поделки, сажают деревья и цветы, рисуют, выпускают листовки и плакаты.

Любая природоохранная акция в детском саду проходит в несколько этапов.

На подготовительном этапе разрабатывается Положение о порядке проведения природоохранной акции, где отражаются цели и задачи, оговариваются участники, сроки проведения, основные мероприятия, а также ответственные за проведение.

Затем об акции оповещаются все участники образовательного процесса – педагоги, дети, родители – красочно оформленные объявления размещаются в приемных возрастных групп.

Также на подготовительном этапе педагогами составляется план мероприятий с детьми и родителями, подготавливаются необходимые пособия, подбирается литература. В последнее время проведение природоохранной акции в конкретной возрастной группе оформляется как педагогический проект. Такая форма позволяет спланировать всю работу комплексно.

Следующий этап – непосредственная реализация намеченных мероприятий. А чтобы заинтересовать детей, научить видеть окружающий мир, проводятся познавательные беседы, игры, наблюдения, опыты, праздники и развлечения, дети знакомят с художественными произведениями на экологическую тематику.

Завершающим этапом акции становятся выход дошкольников за территорию детского сада с целью распространения агитационных листовок, а также проведение конкурсов, выставок.

Природоохранные акции способствуют:

- развитию познавательного интереса к миру природы;

- формированию умения и желания сохранять природу и при необходимости оказывать ей помощь, а также навыков элементарной природоохранной деятельности;

- формированию системы ценностных ориентаций (восприятия себя как части природы, взаимосвязи человека и природы, ценности общения с природой) [1].

В результате проведенного исследования были сделаны выводы, что природоохранные акции являются эффективной формой формирования экологической культуры детей старшего дошкольного возраста, значительно повышают уровень их экологических знаний. Кроме того, говоря о проведении природоохранных акций, нужно отметить, что данная деятельность (как и вся проводимая в детском саду образовательная работа) направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества

### Список литературы

1. Ковинько Л. В. Секреты природы – это так интересно! М. : Линка-Пресс, 2004. 72 с.
2. Санникова С. Ф. Экологические акции в ДОУ как активная форма работы по формированию устойчивого экологического развития дошкольников. М., 2012. 208 с.
3. Серебрякова Т. А. Экологическое воспитание в дошкольном возрасте. М. : Академия, 2014. 61 с.
4. Федорова Т. И. Природоохранные акции и детский сад // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2014. № 10. С. 34–39.

УДК 514.763

**Ольга Петровна Сурина**  
г. Пенза, o.surina2013@yandex.ru

### УСЛОВИЯ ИЗОТРОПНОСТИ КРИВИЗНЫ ОБОБЩЕННОГО ЛАГРАНЖЕВА ПРОСТРАНСТВА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ

В 1983 году в работе [8] Watanabe S., Ikeda S., Ikeda F. выделили класс обобщенных финслеровых пространств  $\mathcal{F}^n$ , метрика в которых определяется с помощью тензора

$$g_{ij}(x, y) = e^{2\sigma(x, y)} \gamma_{ij}(x), \quad (1)$$

где  $\gamma_{ij}(x)$  – метрический тензор риманова пространства  $V^n$ , а  $\sigma(x, y)$  – скалярная функция, заданная на его касательном расслоении, однородная нулевой степени по координатам касательного вектора  $y$ . В данной и последующих работах [4], [9] авторами были предложены различные варианты внесения связностей, согласованных с метрикой (1), при этом исследовались и пространства с метрикой (1), в которой функция  $\sigma(x, y)$  не обязательно однородная нулевой степени по  $y$  (обобщенные лагранжевы пространства  $\mathcal{L}^n$ ). В 1988 году Kikuchi S. [6] доказал существование и единственность связности Картана для пространств  $\mathcal{L}^n$  с метрикой (1). В 1984 году Ikeda S. в заметке [4] «О финслеровых метрических структурах гравитационного поля» (а затем и в работе [5] 1988 года «Теория поля в финслеровых пространствах») предложил при построении теории поля в каче-

стве модельных пространств рассматривать пространства либо с метрикой (1), в которой риманов метрический тензор умножается на скаляр, либо с метрикой

$$g_{ij} = \gamma_{ij}(x) + h_{ij}(x, y), \quad (2)$$

где к риманову метрическому тензору прибавляется некоторый тензор финслера типа. Так, в работе [2], в качестве такой «добавки» берется тензор

$$h_{ij}(x, y) = \frac{1}{c^2} \gamma_{ip} \gamma_{js} y^p y^s,$$

где  $c = \text{const}$  (интерпретируется иногда как скорость света), а в работах [10, 11]

$$h_{ij}(x, y) = a \frac{\gamma_{ip} \gamma_{js} y^p y^s}{\gamma_{ps} y^p y^s},$$

где  $a$  либо функция точки  $x$  базисного многообразия, либо  $\text{const}$ .

Дальнейшие исследования обобщенных финслеровых пространств  $\mathcal{F}^n$  (обобщенных лагранжевых пространств  $\mathcal{L}^n$ ) с метриками (1) и (2) проводились в связи с их возможными приложениями [1], [2], [3], [4], [5], [7], [12], [14].

В работе [9], а затем и [7] авторами были выделены обобщенные лагранжевы пространства с метрикой (1), в которой  $\sigma = \sqrt{\gamma_{ij} y^i y^j}$  и указана возможность их приложения в теоретической физике. Пусть  $\sigma = c \ln \sqrt{\gamma_{ij} y^i y^j}$ , где  $c = \text{const}$ . Тогда

$$g_{ij}(x, y) = \left( \gamma_{ps}(x) y^p y^s \right)^c \gamma_{ij}(x). \quad (3)$$

Скалярное произведение векторов  $\xi, \eta$  относительно римановой метрики  $\gamma$  обозначим  $\xi, \eta$ , а относительно обобщенной лагранжевой метрики (3) через  $\xi, \eta$ , тогда скалярное произведение векторов относительно метрики (3) можно записать в бескоординатном виде

$$\xi, \eta = y^{2c} \cdot \xi, \eta,$$

где  $y = \sqrt{y, y}$  – длина (норма) вектора  $y$ .

Так же, как и в случае финслеровых пространств  $\mathcal{F}^n$ , следуя Бервальду [13], секционную кривизну обобщенного лагранжева пространства  $\mathcal{L}^n$  в точке  $x \in M$  в данном двумерном направлении  $(y, \xi)$  определим формулой

$$K(x, y, \xi) = \frac{y^{2c} K_{ijhk} y^i y^h \xi^j \xi^k}{(g_{ih} g_{jk} - g_{ij} g_{hk}) y^i y^h \xi^j \xi^k}, \quad (4)$$

где  $K_{ijhk}$  – компоненты тензора кривизны. Пространство  $\mathcal{L}^n$  назовем пространством изотропной кривизны, если его секционная кривизна не зависит от  $\xi$ , т.е.  $K = K(x, y)$ .

**Теорема.** *Обобщенное лагранжево пространство  $\mathcal{L}^n$  с метрикой (3) является пространством изотропной кривизны тогда и только тогда, когда имеют место следующие соотношения*

$$K_{00s}^s (g_{00}g_{jk} - g_{0j}g_{0k}) = (n-1)g_{00}K_{0j0k}, \quad (5)$$

где индекс «0» означает свертку с координатами вектора  $y$ .

**Доказательство.** Пусть  $\mathcal{L}^n$  является пространством изотропной кривизны, т.е.  $K = K(x, y)$ . Из (4) следует

$$\left\{ K(g_{00}g_{jk} - g_{0j}g_{0k}) - y^{2c} K_{0j0k} \right\} \xi^j \xi^k = 0. \quad (6)$$

Дифференцируя (6) по  $\xi^l$ , получим

$$\left\{ K(g_{00}g_{jk} - g_{0j}g_{0k}) - y^{2c} K_{0j0k} \right\} (\delta_l^j \xi^k + \xi^j \delta_l^k) = 0$$

или

$$\begin{aligned} & K(g_{00}g_{lk}\xi^k - g_{0l}g_{0k}\xi^k) - y^{2c} K_{0l0k}\xi^k + \\ & + K(g_{00}g_{jl}\xi^j - g_{0j}g_{0l}\xi^j) - y^{2c} K_{0j0l}\xi^j = 0. \end{aligned} \quad (7)$$

Дифференцируя (7) по  $\xi^h$ , будем иметь

$$2K(g_{00}g_{jk} - g_{0j}g_{0k}) = (K_{0j0k} + K_{0k0j})y^{2c}. \quad (8)$$

Для тензора кривизны справедливо тождество

$$K_{ijhk} + K_{ihkj} + K_{ikjh} = 0.$$

Свернув эти равенства с  $y^i y^h$ , получим

$$K_{0j0k} + K_{00kj} + K_{0kj0} = 0.$$

Но  $K_{00kj} = 0$ , а  $K_{0kj0} = -K_{0k0j}$  в силу косой симметрии по первой и второй пар индексов и, следовательно,  $K_{0j0k} = K_{0k0j}$  и (8) примет вид

$$K(g_{00}g_{jk} - g_{0j}g_{0k}) = K_{0j0k}y^{2c}. \quad (9)$$

Умножая (9) на  $g^{jl}$  и суммируя, получим

$$K(g_{00}\delta_k^l - g_{0k}y^l) = K_{00k}^l y^{2c}. \quad (10)$$

Свернув в (10)  $l$  и  $k$ , получим

$$K(n-1)g_{00} = K_{00s}^s y^{2c}$$

и

$$K = \frac{y^{2c} K_{00s}^s}{(n-1)g_{00}}. \quad (11)$$

Подставляя (11) в (9), получим (5).

Обратно, пусть имеет место (5). Выразим из (5)  $K_{0j0k}$  и подставим в (4).

В результате получим (11) и, следовательно,  $K = K(x, y)$ , т.е.  $\mathcal{L}^n$  – пространство изотропной кривизны.

## Список литературы

1. Aringazin A. K., Asanov G. S. Problems of finslerian theory of gauge fields and gravitation // Reprts on Mathematical Physics. 1988. Vol. 25. P. 183–241.
2. Asanov G. S., Kawaguchi T. A post-Newtonian estimation for the metric  $\gamma_{ij}(x) + \alpha c^{-2} y_i y_j$  // Tensor. 1990. Vol. 49, № 1. P. 99–102.
3. Asanov G. S., Kawaguchi T. Anomalously–finslerian corrections to speed-of-light given by metric tensor  $g_{ij}(x, \dot{x}) = \gamma_{ij}(x) + \beta l_i l_j$  // Tensor. 1991. Vol. 50, № 2. P. 170–176.
4. Ikeda S. On the Finslerian metrical structures of the gravitational fields // An. sti. Univ. Iasi. 1984. Sec. Ia. Vol. 30, № 4. P. 35–38.
5. Ikeda S. Theory of Fields in Finsler Spaces // Semin. mes. Univ. Timisoara. 1988. № 8. P. 1–43.
6. Kikuchi S. On metrical Finsler connections of generalized Finsler spaces // Proc. 5th Nat. Semin. Finsler and Lagrange Spaces in honour 60th birth-day Prof. Doct. Radu Miron (Brasov, 10–15 Febr., 1989). Brasov, 1989. P. 197–206.
7. Miron R., Watanabe S. Geometric theory of the gravitations and electronics fields in the spaces with the metric  $e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$  // Mem. Sec. sti. Ser. 4, Acad. RSR. 1992 (1994). Vol. 15, № 1. P. 9–23.
8. Watanabe S., Ikeda S. and Ikeda F. On a metrical Finsler connections of generalized Finsler metric  $g_{ij} = e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$  // Tensor. 1983. Vol. 40. P. 97–102.
9. Watanabe S. Generalized Finsler spaces conformal to a Riemannian space and the Cartan-like connections // An. sti. Univ. Iasi. 1984. Sec. Ia. Vol. 30, № 4. P. 95–98.
10. Паньженский В. И. Исследование локально-конических многообразий с помощью соприкасающихся римановых метрик // Геометрия погруженных многообразий : сб. М., 1986. С. 65–70.
11. Паньженский В. И. К геометрии касательного расслоения локально конического пространства // Известия высших учебных заведений. Математика. 1990. № 10. С. 71–74.
12. Паньженский В. И., Сурина О. П. К геометрии обобщенного финслерова пространства со специальной метрикой // Известия высших учебных заведений. Математика. 1996. № 2. С. 30–34.
13. Рунд Х. Дифференциальная геометрия финслеровых пространств. М. : Наука, 1981. 501 с.
14. Сурина О. П. О движениях в пространствах с метрикой  $g_{ij}(x, y) = e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$  // Межвуз. сб. науч. тр. Пенза, 1992. С. 96–100.

УДК 378.184

**Марина Владимировна Сычёва**

г. Пенза, marina\_sycheva2010@mail.ru

### **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Современный этап развития общества дает множество примеров выбора жизненных стратегий и перспектив реализации потенциала личности. В студенче-

ском возрасте подобное самоопределение неразрывно связано с образовательным процессом и освоением перспектив профессионального становления и возможностей роста. Самореализация студента, подразумевающая открытие и развитие собственных индивидуальных склонностей и талантов, является важнейшей составляющей не только обретения профессиональных знаний, умений и навыков в ходе обучения в вузе, но и процесса гармоничного личностного развития.

Успешность самореализации в студенческой сфере часто определяется через внешние свидетельства высокой мотивации к будущей профессиональной деятельности – такие, как высокие успехи в учебе и освоении профильных дисциплин, раннее начало трудовой деятельности по получаемой специализации (например, в качестве подработки), активное участие в общественной деятельности, креативность подхода к образовательной деятельности. При этом целевая направленность может не всегда осознаваться студентом как именно профессиональная, а носить характер саморазвития, духовного поиска и самоопределения, творческого самовыражения.

Процесс самореализации подразумевает преодоление возникающих на пути преград и затруднений, которые могут быть связаны как с недостаточностью профессиональных компетенций, так и других компонентов общей компетентности – коммуникативного, практического, интеллектуального, социального и др. Однако фундаментом для успешного обретения компетентности остается личность и ее субъективная траектория становления, включая профессиональное. Относительно любого будущего специалиста можно с уверенностью говорить о том, что иметь соответствующие способности, склонности, знания и навыки не означает эффективной реализации профессиональных возможностей. В этом плане педагогическая наука уделяет особое внимание значимости субъективных личностных факторов процесса самореализации [1].

В настоящее время социальное развитие можно охарактеризовать через призму расширяющихся направлений прочного внедрения инновационных методов и технологий во все сферы деятельности человека. Современные новшества выступают уже не как отдельные формы и возможности профессиональной деятельности, но охватывают само понимание ускоряющегося темпа развития общества в целом. Основой профессиональной компетентности человека становится не конкретика полученных в вузе знаний по предметной области, а обучение адекватной профессиональной самооценке и интуитивному осознанию инновационного потенциала, развитие пластичности мышления и креативности.

Самореализация студента в ходе учебной подготовки к будущей профессиональной деятельности возможна только в совокупном процессе личностного и профессионального развития. В настоящее время ведущим вариантом педагогического маршрута выступает квазипрофессиональная деятельность, носящая имитационный характер и выступающая связующим звеном между получаемыми теоретическими знаниями и объективно применяемыми практическими навыками. Образовательный смысл такой учебной деятельности заключается в интериоризации профессиональных ценностей в личностное поле студентов. За счет этого студенты в дальнейшем в профессиональной сфере демонстрируют профессиональную компетентность, готовность проектировать и корректировать план личностного и профессионального самосовершенствования и самореализации [2].

В рамках формирования глубокого понимания профессиональной специфики и повышения осознанности обретения профессиональной компетентности студентов современные вузы организуют студенческие научные сообщества (далее СНО) – «добровольные некоммерческие объединения обучающихся, занимающихся научно-исследовательской работой на кафедрах по различным направле-

ниям в свободное от учебы или специально предоставленное время, созданное на основе общности интересов» [4].

Создание и работа СНО выступает формой профессионального развития будущих специалистов, призванной как расширить общий кругозор и научную эрудицию, так и развить навыки грамотно выстроенной исследовательской работы и закрепить усвоенные теоретические знания на практике. Участники СНО могут свободно выбирать методы и формы работы, отдавать предпочтение индивидуальному проектированию либо групповым исследованиям, развивать навыки работы с различными источниками информации и под началом научного руководителя проводить эксперименты и анализировать их ход и результат.

Основными задачами деятельности СНО выступают следующие:

- 1) проблемный подход к обучению студентов, анализ существующих и возможных научных противоречий;
- 2) получение навыков планирования и проектирования научной деятельности;
- 3) обучение навыкам самоконтроля обоснованности профессиональных решений;
- 4) опыт командной работы над общими целями и задачами [3].

Участие студентов в СНО требует высокой инициативности, профессиональной индивидуальности и творческих способностей. Деятельность сообщества основывается на креативности научной работы, ее целостном восприятии студентами в рамках учебного процесса, личностной нацеленности на формирование и развитие конкурентоспособности будущих специалистов.

СНО выступает связующим звеном между деятельностью преподавателей и студентов: учебная научная работа не только позволяет отработать усвоенную теорию на практике, но и формирует позитивный психологический климат в вузовской среде и выводит общение между преподавателем и студентом в статус доверительного, взаимовыгодного, слаженного, основанного на понимании. Роль преподавателя меняется от ментора к наставнику, заинтересованному в работе студента, курирующему исследование, оказывающему необходимую помощь. Показателем успешности такой практико-ориентированной работы можно считать участие в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических и исследовательских конференциях.

Каждый университет избирает собственную траекторию построения научной работы, и деятельность СНО во многом испытывает на себе сформировавшиеся годами устои и практики ведения научной работы. В этой связи представляется интересным опыт СНО факультета педагогики, психологии и социальных наук. Сообщество успешно развивается с момента основания в 2013 году.

Цель нашего научного содружества заключается не только в активизации интереса студентов к научной деятельности, но и в расширении интеллектуального кругозора студентов, ведь специфика факультета такова, что большинство направлений обучения объединяют прочные интегративные связи, что, в свою очередь, дает возможность проявить свои знания в смежных отраслях науки.

С целью поддержания преемственности поколений молодых ученых ежегодно на факультете проводится целый ряд мероприятий, обеспечивающих вовлечение студентов в исследовательскую деятельность. Традиционными стали квест-игра «Наукоград», в которой принимают участие все первокурсники факультета, «Школа СНО», в рамках которой заинтересованные студенты получают всю необходимую информацию относительно вступления в СНО и начала реализации своего потенциала в науке. Конференция «Мое первое открытие», проводимая научным сообществом факультета, ежегодно становится отправной точкой реали-

зации студентов в сфере научно-исследовательской деятельности. А в преддверии новогодних праздников СНО факультета традиционно подводит итоги своей деятельности в формате конкурсного мероприятия «Рейтинг СНО», которое позволяет выделить и поощрить наиболее активных студентов и самые деятельные научные кружки.

Результаты деятельности СНО можно причислить к проблемному научному поиску, осуществляемому студентом в неразрывном взаимодействии с преподавателем, что позволяет всем участникам образовательного процесса не только актуализировать имеющийся багаж знаний, но и устранить возможный межпоколенческий разрыв, обеспечивая необходимую преемственность в проведении исследований, сохранении научных школ, передаче накопленного опыта.

### Список литературы

1. Колесов В. И. Значение самореализации в формировании социальных компетенций в современном социуме // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. № 44-3. С. 52–54.

2. Мамалова Х. Э. Педагогические условия развития способности к творческой самореализации студентов вуза // Мир науки, культуры и образования. 2020. № 2 (81). С. 34–36.

3. Серозудинова Г. В., Волостных Р. Г., Галета М. А. Проектное обучение и деятельность студенческого научно-исследовательского сообщества // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 1 (56). С. 45–48.

4. Студенческое научное общество // ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», ФППиСН Наука : официальный сайт. URL: [https://science\\_fppsn.pnzgu.ru/page/12286](https://science_fppsn.pnzgu.ru/page/12286) (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 373.24

**Марина Владимировна Сычёва**

г. Пенза, [marina\\_sycheva2010@mail.ru](mailto:marina_sycheva2010@mail.ru)

**Валерия Николаевна Трифонова**

г. Пенза, [valeriatrifonova002@yandex.ru](mailto:valeriatrifonova002@yandex.ru)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА**

Сегодня в мире происходит более 20 затяжных вооруженных конфликтов, одним из которых является военный конфликт на Донбассе. Причина данной экстремальной ситуации – вооруженный конфликт высокой интенсивности, так как в течение всего периода боевые действия практически не прекращались. Война – печальное, сложное событие, которое побуждает всех людей постоянно думать не только о своей безопасности, но и о безопасности своих близких людей. В результате пребывания под воздействием постоянных отрицательных переживаний, а также эмоциональных потрясений происходит изменение у людей взглядов на жизнь, убеждений, ценностей, всей картины мира.

Взрослые, дети во время военных действий подвергаются физическому, психологическому насилию. Эмоциональная сфера подвергается влиянию травмирующего воздействия данных событий на психику людей. Разумеется, что наиболее чувствительными к таким ситуациям остаются дети.

Сейчас как никогда важно уделять огромное внимание формированию патриотических чувств дошкольников, растить настоящих патриотов своей страны, способных в будущем постоять за нее. Ребенок дошкольного возраста в силу своих возрастных особенностей еще не способен самостоятельно перерабатывать негативное воздействие военной ситуации.

Дети, которые проживают во время военного конфликта – заложники сложной ситуации. Они относятся к наиболее незащищенным слоям населения. Более того отмечается наиболее острая у них реакция на процессы адаптации, если они попали в трудную ситуацию. В результате этого дошкольнику необходимо приспосабливаться к ней.

Для того чтобы более детально изучить предмет исследования, требуется более тщательно изучить содержательную общую характеристику понятий. Определение, используемое в словарях: ситуация (от франц. situation – обстановка, положение) – условия по отношению к самому субъекту, которые подталкивают и предопределяют его деятельность. Экстремальной ситуацией (от лат. extremus – критический, крайний) называется внезапная ситуация, которая опасна для человека или воспринимается им в качестве тревожной. Экстремальной ситуацией военного конфликта (от лат. militum – военный) называются преднамеренно создаваемые, умышленные, критические, опасные условия для жизни, существования людей [1, с. 143].

Если рассматривать влияние военной обстановки на организм ребенка, то данные напряженные события с сильным неблагоприятным влиянием требуют от детей разных усилий для того, чтобы преодолеть последствия данного влияния. Эмоциональная сфера детей особенно остро и довольно-таки чутко реагирует. Дошкольник из-за возрастных своих особенностей не может самостоятельно психологически перерабатывать негативное влияние военной обстановки. Причина этого заключается в том, что психика ребенка в данном возрасте не является зрелой, по этой причине она не способна оказывать противостояние негативным факторам, исходящим от внешнего воздействия. Получается, что у ребенка отсутствует защита от неблагоприятных последствий, появляющихся в результате экстремальной военной обстановки.

Президент РФ Владимир Путин 21 сентября 2022 года выступил с обращением к гражданам государства и объявил о начале в стране частичной мобилизации. Данная тема у дошкольников, не учитывая устрашающие фото и видеоматериалы, может произвести на ребенка тяжелое впечатление, а также повлечь психологические проблемы, сопровождающиеся включением тревожно-фобических элементов (к примеру, тревога, сильное возбуждение, ощущение беспомощности, растерянность). Для предотвращения усиления или возникновения отрицательных эмоций, требуется признание тревожных чувств, которые имеются у детей, выражая данное принятие страхов выражениями понимания и поддержки.

Имеется необходимость в разъяснении ребенку, что любой человек испытывает страх за безопасность себя и близких. Также взрослым рекомендуется проводить с детьми беседы, рассказывая, зачем и куда провожают юношей, какой у них будет служба, как нужно готовиться к тому, чтобы стать защитником Родины.

В нашем государстве к воинам сложилось уважительное отношение. Человек, одетый в военную форму, окружен ореолом славы и героизма. Не случайно

среди наиболее распространенных и первых детских игр – это игры в военных. У многих детей имеется желание стать такими же смелыми, ловкими, сильными.

Безусловно, патриотическое воспитание подрастающего поколения – залог стабильного развития страны в будущем. В связи с этим очевидна необходимость формирования первых чувств патриотизма у детей, начиная с дошкольного возраста. Народ России всегда защищал Родину, свою независимость от врагов.

Особое значение приобретает героико-патриотическая тема. Героизм, стойкость, мужество, готовность к подвигу для защиты Родины – эти отличительные черты являются понятными для дошкольников, вызывают желание подражать, быть похожих на воинов.

Подобно тому, как во всех школах страны начали проводиться занятия «Разговоры о важном», так и в дошкольных образовательных организациях необходим особый вид занятий, основная их задача – воспитание патриотических начал у детей. В детском саду в дошкольных группах на практике мы старались в доступной форме рассказать детям о целях и задачах проводимой спецоперации на территории Украины. Дети дошкольного возраста осознают, как важно поддерживать кого-то вне дома. Для тех, кто день и ночь несет свою нелегкую службу и выполняет специальную военную операцию на территории Украины. Они видят нашу тревогу и задают вопросы. Как объяснить, что такое военные действия? Как помочь испуганному ребенку?

Воспитатель должен быть готов к разговору о спецоперации с детьми не только с точки зрения информированности о безопасном поведении, но и с точки зрения морально-эмоциональной устойчивости.

Если мы хотим донести до ребенка, что значит военный конфликт, нам нужно обращаться к тем переживаниям и смыслам, которые доступны ему. Пользуясь приемом сравнения с некоторыми сюжетами из мультфильмов и сказок, где между героями произошла ссора, нужно рассказать детям, что иногда ссорятся между собой не только дети, взрослые, но и целые страны. Дать понять, что есть специальные люди – политики, которые могут договориться о мире. Однако бывает и так, что они не могут прийти к мирному соглашению.

Воспитатель побуждает детей задавать вопросы о том, чего они не понимают, что их беспокоит, и отвечать на эти вопросы полно и открыто в рамках понимания и учета психологической безопасности детей, а процесс взаимодействия с ребенком сопровождается эмоционально позитивным, доброжелательным и понимающим общением.

Многовековая история человечества свидетельствует о том, что каждая цивилизация выдерживала тяжелейшие испытания, пока были живы традиции. И наоборот, самые успешные общины рухнули, когда исторические уроки и традиции были забыты или просто уничтожены.

Воспитатели могут воздействовать на эмоциональную сферу ребенка. Например, рассматривая картины («Оборона Севастополя» А. Дейнеки, «Отдых после боя» Ю. Непринцева и др.), рассказывать о том, как холодно было русским солдатам во время ВОВ лежать день и ночь в окопах, как они хотели домой, но у них был долг – защищать свою Родину, своих матерей, своих детей, и они не могли иначе.

Или прочитать отрывок из стихотворения А. Твардовского:

...Знаешь сам, Василий Теркин,

Что туда дороги нет.

Нет дороги, нету права

Побывать в родном селе.

Страшный бой идет, кровавый,

Смертный бой не ради славы,

Ради жизни на земле,

интонационно подчеркнуть и объяснить значение слов «нет дороги», «нету права» и «смертный бой не ради славы, ради жизни на земле» [5, с. 232].

Таким образом, проанализировав и обобщив теоретический материал, можно говорить, что дети, которые проживают в условиях военного конфликта, становятся заложниками сложной ситуации. Как наиболее уязвимая группа населения, они сильнее всего реагируют на процессы адаптации, когда оказываются в сложной ситуации. Воспитателю необходимо поддерживать в детях чувство защищенности со стороны взрослых, а также всей безопасности. Важно заверить детей в том, что взрослые обязательно сделают (и делают уже) многое, чтобы принять необходимые меры предосторожности и оставаться в безопасности. Эти задачи выполняются правительством, армией и взрослым сообществом в целом.

В наше время особую значимость приобретает героико-патриотическая тема. Любовь к Родине проявляется в решающие для страны моменты. В дошкольном возрасте патриотизм закладывается на примере героизма, мужества русских солдат, понимания и умения ценить мир.

### Список литературы

1. Ковалевская А. П. Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 142–149.

2. Формирование у дошкольников патриотических чувств посредством ознакомления с подвигами русского народа в годы Великой Отечественной войны // Молодой ученый. 2019. № 14 (252). С. 232–234. URL: <https://moluch.ru/archive/252/57856/> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 811.161.1(075.8)

***Анастасия Алексеевна Тарасова***

г. Пенза, tarasova.anastasia.a@mail.ru

***Светлана Анатольевна Климова***

г. Пенза, ada62@yandex.ru

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДИАЛОГА С АВТОРОМ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Для успешного полноценного функционирования в обществе человеку нужно уметь использовать знания, умения и навыки для решения жизненно важных задач, самостоятельно мыслить и принимать решение в сложных ситуациях. Все это формируется на основе функциональной грамотности. В 2022–2023 учебном году остро встал вопрос о ее формировании у школьников. Напомним, что функциональная грамотность включает в себя: читательскую, математическую, естественнонаучную, финансовую грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Мы хотим обратить особое внимание на читательскую функ-

циональную грамотность. Она подразумевает формирование таких навыков, как смысловое чтение, извлечение необходимой информации, обобщение, формулирование следствий и выводов, «беглое» чтение.

Конечно, все эти навыки необходимо формировать прежде всего на уроках литературного чтения. Часто учителя – практики сталкиваются с проблемой бессознательного чтения (ребенок читает быстро, но не понимает смысла прочитанного). Сложность в восприятии у младших школьников смогут вызвать произведения любых жанров. Поэтому при их изучении мы предлагаем применять один из эффективных приемов технологии продуктивного чтения – прием диалога с автором.

Для анализа произведения с использованием данного приема обучающиеся используют творческое воображение и стараются найти в тексте вопросы, поставленные автором, ответить на них (ответ содержится в тексте в неявной, скрытой форме или его нужно сформулировать самостоятельно) и задать писателю интересующие их вопросы. Каждый вопрос требует внимательного извлечения информации из текста, поиска подтекста. Такой прием обеспечивает работу с художественной деталью, способствует формированию внимательного отношения к языку [1].

В диалог с автором обязательно входят проблемные вопросы, ответы на которые не могут быть однозначными. Школьники должны задуматься над тем, как бы на такой вопрос ответил сам автор, и сопоставить свой вариант с авторским. Конечно, позицию писателя по выделенной проблеме мы можем лишь предположить, но гипотеза должна быть обоснованной, а аргументы мы находим только в тексте произведения, рассматривая его очень внимательно. Примерами таких вопросов могут быть следующие: «Почему в конце рассказа Л.Н.Толстого «Косточка» все члены семьи засмеялись?», « Можно ли сказать, что мальчики (Володя Королев и Чечевицын) по-разному относились к побегу? ( рассказ А.П.Чехова «Мальчики»», Почему автор не называет имени Чечевицына?(тот же рассказ), «Почему нет имени у «папиного начальника»? (рассказ М.М.Зощенко «Золотые слова») и др..Каждый из подобных вопросов предполагает работу со всем текстом произведения, причем обязательным условием является обращение и к сюжетной линии, и к языку.

Вести диалог с автором можно по-разному. Например, при изучении эпического стихотворения мы предлагаем делать это с использованием исследовательских листов, предполагающих антиципацию и сопоставление описанного автором и реально происходящего. Например:

Исследовательский лист по стихотворению Б. Заходера «Дырки в сыре»

– Скажите, Кто испортил сыр?

Как могли испортить сыр? \_\_\_\_\_

Проверьте свои предположения:

Кто в нем наделал Столько дыр?

Ответьте на этот вопрос автора: \_\_\_\_\_ Давайте узнаем, кто же

это был на самом деле! Читайте стихотворение и заполняйте пропуски.

– Во всяком случае,

*Я не берусь!*

Не я! —

\_\_\_\_\_ сказала, чуть не плача:

Поспешно хрюкнула

— *Бе-е-зумно трудная задача!*

\_\_\_\_\_.

*Все непонятно, все туманно*

– Загадочно! —

– *Спросите лучше*

Воскликнул \_\_\_\_\_.

*У Барана!*

– *А га-гадать*

Какие слова помогли вам догадаться, что слова принадлежат Гусю и Овце? \_\_\_\_\_ Как называется прием, который использовал автор? \_\_\_\_\_

– Все зло — от кошек! — произнес,  
Обнюхав сыр,  
Дворовый \_\_\_\_\_ . — **Как дважды два — четыре,  
От них и дырки в сыре!**

Что хотел сказать автор выделенной выше фразой? Как связаны математика и дырки в сыре? \_\_\_\_\_

А Кот сердито фыркнул с крыши: *Но тут Ворону бог принес.*  
– Кто точит дырки? *– Ура!*  
Ясно — \_\_\_\_\_! *Она решит вопрос.*

Как же Ворона может решить вопрос? Она хорошо разбирается в сыре? \_\_\_\_\_

Проверь, что об этом написал автор:

Ведь, как известно, *На сыр*  
У нее *Особое чутье!*

А откуда это известно? Какое произведение должны вспомнить читатели? \_\_\_\_\_

*И вот поручено Проверить дело  
Вороне Всесторонне...*

Как вы думаете, как помогла Ворона в решении вопроса? \_\_\_\_\_

Узнайте, что же произошло на самом деле:

*Спеша раскрыть загадку дыр,  
Ворона Дырки  
Углубилась Шире, шире, шире...  
В сыр. А где же сыр?*

Ответьте на этот вопрос автора: \_\_\_\_\_ Вороны правда едят сыр? \_\_\_\_\_

*Забудь о сыре! Ворона  
Заголосил весь скотный двор: И заявила  
– Разбой! Грабеж! Позор! Оскорбленно:*

*Взлетела на забор*

Чем же оскорблена ворона? \_\_\_\_\_

– Ну, это, знаете, придирки! *Сыр я съела,  
Вас А дырки –  
Интересовали Все! –  
Дырки? Остались целы!*

*Так в чем же дело?*

Как вы думаете, почему автор доверил роль «проверяющего» именно вороне? \_\_\_\_\_

*На этом был окончен спор, Никто не знает  
И потому-то В мире,  
До сих пор, Откуда все же  
Увы, Дырки в сыре!*

Кто же наделал в сыре столько дыр? \_\_\_\_\_

Как вы думаете, почему автор так и не дал ответ на этот вопрос? \_\_\_\_\_

Прочитайте стихотворения выразительно.

Если у вас остались вопросы к автору, вы можете записать их.

В ходе анализа некоторых литературных произведений, как, например, стихотворения Р. Сефа «Я сделал крылья и летал», возникает необходимость сравнить описанное в произведении с реальным устройством окружающего мира: «Каких животных видел герой стихотворения, летая в воображении над Африкой и Антарктикой? А если бы он действительно побывал на этих континентах, смог бы он их там увидеть?» Б. Заходер в стихотворении «Дырки в сыре» описал, как ворона полакомилась сыром, но ведь на самом деле вороны не едят сыр. Таким образом, можно интегрировать развитие читательской и естественнонаучной грамотности.

Обобщив все вышесказанное, можем сделать вывод о том, что использование приема диалога с автором при работе над эпическими стихотворениями не только будет способствовать более глубокому осмыслению прочитанного текста, анализу его языка, но и поможет в формировании составляющих функциональной грамотности (читательской и естественнонаучной грамотности, критического мышления), метапредметных универсальных учебных действий, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

### Список литературы

1. Климова С. А., Тарасова А. А. Применение метода «ведение диалога с автором» в процессе работы с эпическим стихотворением // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» (г. Пенза, 21 апреля 2021 г.) / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. 356 с.

УДК 141

**Александр Борисович Тугаров**

г. Пенза, fssr@bk.ru

**Татьяна Юрьевна Фёдорова**

г. Москва, delcovatu@mail.ru

### ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПРЕВЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Научно-философский анализ психосоциальной составляющей социальной превенции («психосоциальной превенции») становится основанием для ее рассмотрения как одного из индикаторов качества жизни человека в современном обществе [10]. Так, Т. Н. Горобец и В. И. Кулайкин анализируют теоретико-методологические основы исследования психолого-эргономического аспекта качества жизни человека в современном обществе, раскрывая сущностную характеристику качества жизни как условия выживания человека и подчеркивая необходимость предупреждения саморазрушения и сохранения направления вектора высшей нервной деятельности на перспективу развития человека [2].

Вместе с тем, существующие в социально-гуманитарных науках концептуальные подходы позволяют исследовать психосоциальные аспекты превенции бо-

лее конкретно и определить их место в структуре современного образования, приняв за основу предположения о сублимации как превенции; изоляции как специфическом психосоциальном состоянии превенции; психосоциальной работе как профессиональной деятельности и знании психосоциальных особенностей и проявлений социальной превенции в образовательном процессе (В. Н. Келасьев, И. В. Наместникова, П. Д. Павленок, Е. Г. Студенова, М. В. Фирсов, Е. И. Холостова, Т. Шанин, В. Н. Ярская и др.).

Анализ этих и других аспектов феномена превенции в обществе становится философской интерпретацией содержания «психосоциальной превенции» в современном образовании, как в обучении и частных дидактиках, так и в воспитании. В русской социальной, социально-педагогической и психолого-педагогической мысли на рубеже XIX и XX веков вопросы психологизма человека и общества, его проявлений в образовательном процессе постоянно вызывали заметный философский и научный исследовательский интерес.

Религиозный философ, публицист и общественный деятель кн. С. Н. Трубецкой (1862–1905) считал «безвольную неврастению» диагнозом «болезни русской жизни» или «чеховской полосой русской жизни» и надеялся на то, что к «этому царству неврастенической тоски, к миру дяди Вани и трех сестер – Россия уже не может вернуться» [4, с. 49]. Философ и религиозный мыслитель С. Л. Франк (1877–1950) в начале XX века обращал внимание на имеющие теоретико-методологическое значение особенности психологизма при исследовании, в том числе и социальных проблем образования, когда отмечал, что «никакое философское мирозерцание, построенное из отвлеченных элементов, не существует без некоторого единого интуитивного центра» [9, с. 4].

Философ, публицист и педагог И. И. Лапшин (1870–1952) подробно анализировал те негативные моменты в мышлении человека, которые препятствуют утверждению «психосоциальной превенции» в практике обучения и воспитания, а также формированию теории социального образования – «общественные предрасудки и трусливое недомыслие сторонников «здорового смысла»».

Он отмечал в статье 1900 года, что «боязнь (часто лишенная оснований) пошатнуть что-либо в существующем общественном строе, «потрясти основы», приняв известное научное положение и применив его на практике, иногда так сильна у общественных деятелей, что совершенно парализует свободное развитие философской мысли» [5, с. 831].

Для общей характеристики отечественной социальной мысли в данном случае типично то, что, по мнению современников, было характерно для развития взглядов философа и психолога Н. Я. Грота (1852–1899): «философские проблемы были для него психологическими проблемами. ... его работы представляют не только логические построения, но и психологические документы» [8, с. 98].

Но психологизм в анализе содержания социальной проблемы образования и исследовании образования как социального феномена не был отличительной особенностью взглядов всех представителей русской социальной и социально-педагогической мысли. Поэтому опыт образовательной деятельности не может быть сведен в русской философии и социальной науке к психологизму, а знание о месте «психосоциальной превенции» в структуре современного образования раскрывает лишь часть содержания феномена социальной превенции. Вместе с тем, отечественные социальная философия и социальная наука продолжают активно исследовать различные аспекты содержания психосоциальной составляющей превенции в российском обществе.

К примеру, К. Х. Момджян утверждает, что «максимум свободы человек обретает в рамках мотивационной функции, которая связана с выбором поведен-

ческих реакций на безальтернативные влечения» [7, с. 68]. Исследовательский подход, предложенный А. Л. Журавлевым и А. В. Юревичем, позволяет по аналогии с функциями национальной идеи определить «психологические функции» идеи социальной превенции, выделив среди них «консолидирующую» функцию [3, с. 69–70].

С. В. Акопов обращается к теории «онтологической безопасности» с точки зрения вопроса о соотношении онтологической безопасности и экзистенциальной тревоги по преодолению у человека ощущения одиночества, подчеркивая, что состояние «онтологической безопасности общества» можно достичь через специфические модели так называемой «политики управления одиночеством» [1, с. 24–25].

Помимо этого исследователей общих проблем современного образования интересуют содержательные характеристики, предикторы становления и перспективы развития психологической безопасности личности, в частности, вопросы разработки и апробации стратегии превенции рисков травматизма в условиях профессиональной деятельности, совершенствования технологий организации системы превенции рисков в условиях профессиональной деятельности [6].

В целом существовавшие в прошлом и существующие в настоящее время в социальной философии, психологии и педагогике концептуальные подходы к проблемам образования в российском обществе оказываются методологией определения места «психосоциальной превенции» в структуре образования через понимание сущности «психосоциальной превенции», которая может быть сведена к особенностям, определяющим стремление участника образовательного процесса превратить себя из объекта современной образовательной деятельности в субъект, причем сознательный субъект, развитие которого является необходимым условием социально-превентивных изменений не только в системе современного образования, но и в самом обществе как едином социальном организме.

### Список литературы

1. Акопов С. В. Общественный идеал: «онтологическая безопасность» и «политика одиночества» // Человек. 2021. Т. 32, № 4. С. 5–26.
2. Горобец Т. Н., Кулайкин В. И. Качество жизни человека: психолого-эргономический аспект. М. : Изд-во МИРЭА, 2015. 137 с.
3. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические аспекты поиска российской национальной идеи // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 69–78.
4. Котляревский С. А. Мирозерцание князя С. Н. Трубецкого // Вопросы философии и психологии. 1916. № 1. С. 40–50.
5. Лапшин И. И. О трусости в мышлении (Этюд по психологии метафизического мышления) // Вопросы философии и психологии. 1900. № 5. С. 817–881.
6. Медовикова Е. А., Морозова И. С., Каргина А. Е. Психологическая безопасность личности: предикторы становления и перспективы развития. Кемерово : Изд-во Кемеров. гос. ун-та, 2021. 164 с.
7. Момджян К. Х. Социально-философский анализ феномена свободной воли // Вопросы философии. 2017. № 9. С. 68–81.
8. Соколов П. П. Н. Я. Грот как мыслитель // Вопросы философии и психологии. 1900. № 1. С. 74–100.
9. Франк С. Л. Космическое чувство в поэзии Тютчева // Русская мысль. 1913. Кн. XI. С. 1–31.
10. Шевцова Э. А. Социально-философское осмысление социальной превенции: социальная политика и качество жизни человека в современном обществе // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Т. 9, № 3А. С. 44–52.

**Александр Борисович Тугаров**

г. Пенза, fssr@bk.ru

## **ВОЙНА И СОЦИАЛЬНАЯ ПРЕВЕНЦИЯ: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ**

Концептуальное обоснование социальной превенции как феномена современного общества актуализирует анализ проблемы соотношения войны, мира, мира и превенции. Война в социально-гуманитарных науках рассматривается как антипод социальной превенции, как альтернатива социальной превенции в вопросах государственной безопасности и др., а также как одно из средств достижения в обществе качественного состояния превенции при определенных социальных обстоятельствах и условиях.

Примером последнего являются идея оправдания войны и представление о войне Востока и Запада как лейтмотиве мировой истории, сформулированные в статье философа В. С. Соловьева 1895 года «Смысл войны» [6]. К такому концептуальному подходу также относится рассмотрение войны в качестве «морального действия» с обращением внимания на происходящую «трансформацию войны», проявляющуюся в том, что «война приобретает абсолютный характер и становится перманентной» [1, с. 14–15].

Современные исследователи, считая войну «сложнейшим социальным и политическим феноменом», к научно-философским «измерениям войны» в социально-политических условиях относят «войну как определенное состояние общества» и «войну как сферу неопределенного, недостоверного». История войн убеждает исследователей научно-философской проблемы войны и мира в том, что применение военного насилия, связанного с потерей человеческих жизней, с угрозой для существования государства, с многочисленными рисками для общества содержит в себе много неопределенностей, случайностей и недостоверностей [3, с. 9, 15].

А. А. Кокошин, подчеркивая важность социально-политической задачи предотвращения войны, акцентирует внимание на том, что изучение теоретических и практических аспектов проблемы войны требует постоянного обращения к концептуальным стратегиям исследования предмета. В качестве методологических ракурсов проявляют себя, прежде всего, исторический, экономический, социологический и политологический подходы к изучению войн. К ним автор относит научное исследование военных вопросов с точки зрения состояния системы мировой политики, учет роли личности в вопросах войны и мира, анализ вопросов войны под углом соотношения военных с невоенными средствами ведения войны [4, с. 5–6].

Существующая вариативность подходов к исследованию социальных проблем современного российского общества свидетельствует о возможности осмысления войны и мира в отечественной философии («русская философия войны») в контексте понимания превенции как социального и философского феноменов [2; 5; 7; 10]. Концептуальная позиция названных исследователей дает основание предположить, что вопрос о том, является или не является война частью содержания «контр-превенции» как отдельного типа социальной превенции, конкретизируется в каждом случае отдельно.

С этой точки зрения для исследования представляет интерес рассмотрение теоретических основ «русской философии войны» конца XIX – начала XX века, в частности, классическое понимание сути Первой мировой войны философом, публицистом и общественным деятелем кн. Е. Н. Трубецким (1863–1920).

Принципиально важным является его утверждение, что война может быть «доведена до своего последнего и крайнего предела – до полного разрушения всякой общественности» [8, с. 205]. В этом случае война выступает как «контр-превенция», поскольку сохранение и поддержание общественного устройства и порядка является целью и перспективой достижения в обществе иного, противоположного состояния социальной превенции.

Е. Н. Трубецкой понимал войну, как «начало безусловное и всеобщее, которое царит надо всеми, определяет все человеческие отношения», при этом мировая («всеобщая») война сделала явным то начало, которое «составляло основной закон всех взаимоотношений между государствами» [9, с. 247].

На примере России он показывает логику «всемирной войны», обращая особое внимание на то, что, став «всеобщей», она «перешла в войну всех против всех». В результате такого перехода все общество начинает «жить в состоянии войны» и, как итог, «распались все общественные связи, рухнул весь государственный порядок и внутренний мир» [9, с. 247]. С позиции понимания смысла и назначения социальной превенции в обществе наибольший интерес представляет концептуальное по своей сути установление Е. Н. Трубецким связи между войной, революцией и превенцией в обществе.

Он обращает внимание на высокую степень вызванного войной «озверения», которое «разложило общество». Облик «мировой жизни» придала «всеобщая война», а «мир стал адом». Сила «ада», в которое превратилось современное ему российское общество в результате Первой мировой войны и революции в России 1917 года, «познается в массовом озверении, в глумлении над человеком и над его святынями, в жестоких пытках побежденных, в насилиях над женщинами и невинными младенцами» [9, с. 253].

Скорее всего, под «озверением» автор понимает не только непосредственные социальные и гуманитарные последствия русской революции 1917 года, но в целом, то качественное состояние российского общества, для которого стали характерны острая классовая борьба и явно выраженная анархия. Такое состояние общества определяется в современной социальной философии как тип социальной превенции - «контр-превенция».

Е. Н. Трубецкой считал «несомненным фактом» то, что в России «война родила анархию», которая «представляет собою не что иное, как последовательное применение принципа войны, распространение его на все вообще общественные отношения» [9, с. 247, 253]. Из этого следует, что «анархия» оказывается термином, которым Е. Н. Трубецкой и другие русские философы обозначали в начале XX века состояние современного им общества на стадии революции.

Следовательно, если война и революционная анархия в обществе могут восприниматься как проявления специфического типа социальной превенции, т.е. «контр-превенции», то мир, отсутствие войны «рождает» *иное* состояние превенции в обществе. В этом случае, общество без войны и сопровождающих ее социальных последствий может анализироваться, или как результат сформированного типа «позитивной» социальной превенции, или как перспективу социального развития, понимаемую в русской социальной философии как тип идеальной («собственно») социальной превенции.

Таким образом, с помощью концептуального анализа содержания «русской философии войны» на основе понимания принципов соотношения эволюции, ре-

волюции и превенции в русской социальной философии выявляются и анализируются основные типы социальной превенции как феномена современного общества и качественной характеристики уровня его социальной стабильности.

### Список литературы

1. Кашников Б. Н. Глобальный суверенитет и моральная деградация войны // Вопросы философии. 2020. № 2. С. 14–25.
2. Климов С. Н. Вопросы философии войны в творчестве русских философов // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Философия. 2015. № 2. С. 171–178.
3. Кокошин А. А. Несколько измерений войны // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 5–19.
4. Кокошин А. А. О некоторых методологических вопросах изучения войн // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 5–17.
5. Ксенофонтов В. А. Трансформация философии войны // Научная мысль. 2020. Т. 11, № 1-1. С. 36–46.
6. Межуев Б. В. «Смысл войны» Вл. Соловьева и русское общество // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 126–136.
7. Тишков В. А. Великая Победа и советский народ: антропологический анализ // Вопросы философии. 2020. № 8. С. 5–19.
8. Трубецкой Е. Смысл жизни. М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1918. 232 с.
9. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. Берлин : Слово, 1922. 282 с.
10. Тугаров А. Б. Философия войны и мира: методология исследования // Современные исследования социальных проблем. 2021. Т. 13, № 2-3. С. 43–50.

УДК 373

***Анастасия Александровна Тюпаева***  
г. Пенза, an.tyupaeva@yandex.ru

### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КЛУБ «ЭКОПРОЕКТОРИЯ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Анализ современной теории и практики развития эколого-географических представлений младших школьников позволил выявить ряд характерных проблем, с которыми сталкиваются педагоги. Наблюдается низкий интерес обучающихся к изучению данной сферы, отсутствие у них базовых эколого-географических представлений и ценностей [1].

Во многом это вызвано формализованностью изложения содержания данных тем в учебниках, превращением их в абстрактные понятия и термины, нереализованностью краеведческого принципа обучения, а также нехваткой часов для полноценного усвоения и творческой проработки материала.

Все это приводит к необходимости переноса части работы во внеурочную деятельность, целями которой, согласно ФГОС, являются создание условий для освоения базовых культурно-нравственных ценностей и традиций, принятых в обществе, а также эффективного интеллектуального, творческого и физического развития обучающихся [3]. Однако не предусмотрен комплекс методического ма-

териала, который позволял бы эффективно привлекать младших школьников к изучению эколого-географических тем во внеурочной работе.

Для решения данной проблемы нами была создана рабочая программы внеурочной деятельности «ЭкоПроектория», реализующая интеллектуально-краеведческое направление внеурочной работы. Ее основная цель – создать условия для развития познавательных способностей младших школьников, расширения их представлений о родном крае, формирования функциональной грамотность обучающихся в естественнонаучной сфере.

Реализация программы внеурочной деятельности «ЭкоПроектория» поможет педагогам начальной школы решить следующие задачи:

- формирование географических представлений и понятий у младших школьников, целостного представления об окружающей среде;
- развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся, культуры логического и алгоритмического мышления, воображения;
- воспитание гражданской позиции, бережного отношения к памятникам истории, культуры края, сохранения традиций Пензенской области.

Рабочая программа предназначена для организации внеурочной деятельности с учащимися начальной школы (3–4 класс). В ней отражены психологические принципы обучения: учет особенностей мотивации младших школьников, их эмоциональной сферы, прослеживается поэтапность формирования навыков и умственных действий, обращается внимание на доступность и посильность изучаемого материала [1].

Были отобраны и содержательно разработаны следующие активные формы и методы внеурочной работы с младшими школьниками: турнир, творческая мастерская, инженерное бюро, пресс-конференция, акция, проект, дидактический театр, выставка, телемост, эко-маршрут, игра-конструктор, аукцион знаний, виртуальное путешествие, театрализованное представление, литературная гостиная, школа дизайна и другие.

Выбор технологий и методик обусловлен необходимостью достижения результатов трех уровней: приобретение школьниками социальных знаний, формирования позитивного отношения детей к базовым ценностям общества, получения школьниками самостоятельного социального поведения.

Результаты освоения программы соответствуют основным документам, регулирующим процессы обучения и воспитания в системе начального образования. Диагностика достижения заявленных результатов проводится в форме анализа работы младших школьников во время их участия в научно-практической конференции «Я и мой край» и олимпиады «Сурские ласточки» в качестве подведения итогов прохождения программы.

Программы внеурочной деятельности разработана в соответствии с принципом модульного обучения. Структура программы представлена в следующей таблице:

*Таблица 1*

### **Структура программы внеурочной деятельности**

№	Название модуля	Общее	В классе	Вне класса
		количество часов		
1	2	3	4	5
1	Здоровьесберегающий	2	–	2
2	Научно-познавательный	21	20	1

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
3	Социальный	4	3	1
4	Патриотический	3	3	-
5	Проектный	2	2	-
6	Художественно-эстетический	2	2	-
	Всего	34 ч.	30 ч.	4 ч

Большее количество часов отведено на научно-познавательный модуль, что определяется выбором направления программы внеурочной работы. Однако только в единстве комплекс модулей составляет эффективную систему работы над заявленными в них темами. Пример подробного наполнения основных модулей программы демонстрирует табл. 2.

Таблица 2

### Основные модули программы

№	Темы занятий модуля	Общее		
		количество часов	В классе	Вне класса
1	2	3	4	5
<b>2</b>	<b>Научно-познавательный</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>2</b>
2.1	Круглый стол «Нужно ли изучать родной край?»		1	
2.2.	Брифинг «Как изучать историю Пензенской области?»		1	
2.3.	Выставка рисунков «Улица, на которой я живу»		1	
2.4.	Интеллектуальное кафе «Труд и быт пензенцев»		1	
2.5.	Экскурсия в краеведческий музей г. Пензы			1 (краеведческий музей)
2.6.	Исследование «Что случилось со странником?»		1	
2.7.	Аукцион знаний «Интересные места Пензы»		1	
2.8.	Диспут «Нужно ли сортировать мусор?»		1	
2.9.	Пресс-конференция «Спроси эколога»		1	
2.10.	Викторина «Готов ли ты к путешествию?»		1	
2.11.	Творческая мастерская «Карта животных, занесенных в красную книгу Пензенской области»		1	
2.12.	Квест-игра «Я-географ»		1	
2.13.	Телемост «Географы на связи»		1	
2.14.	Игра-конструктор «Пропала карта!»		1	

1	2	3	4	5
2.15	Турнир «Эко-путешественник»		1	
2.16.	Виртуальное путешествие «Знакомимся с холмом и оврагом»		1	
2.17.	Инженерное бюро «Модель рельефа родного края»		1	
2.18.	Театрализованное представление «Истории, которые рассказывают вещи»		1	
2.19.	Ролевая игра «Мы – консульство Пензенской области»		1	
2.20.	Олимпиада «Сурские ласточки»		1	
2.21.	Научно-практическая конференция «Я и мой край»		1	

Программа направлена на развитие познавательных интересов, интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей, логики мышления, эколого-географической культуры личности, привитие интереса к изучению родного края, воспитание чувства гордости за своих земляков, развитию духовной памяти, чувства родства, уважения к живущим рядом. [2] Младшие школьники включаются в разнообразную деятельность, тематика занятий широкая, задания носят дифференцированный характер. Программа не дублирует содержание школьных курсов, а развивает их практическую значимость. В этом можно убедиться, ознакомившись с примером календарно-тематического планирования программы.

Таблица 3

### Календарно-тематическое планирование

№	Тема занятия	Примерное содержание занятия	Сроки реализации
1	2	3	4
1. (2.1)	Круглый стол «Нужно ли изучать родной край?»	Изучение литературы, подобранной учителем по теме, согласно роли обучающихся за «круглым столом»; Выступление индивидуально или в группах с идеями по вопросу сбора; Обсуждение мнения участников; Голосование за лучшее обоснования ответа на поставленный вопрос; Заполнение обобщающей интеллектуальной карты	1-я неделя сентября
2. (2.2)	Брифинг «Как изучать историю Пензенской области?»	Просмотр видео материала по теме брифинга; Выбор разрабатываемого способа изучения истории; Подготовка сообщения для брифинга путем заполнения готового шаблона и работы с информацией «для справок»; Имитация выступления на брифинге каждой группой; Составление обобщающей таблицы	2-я неделя сентября

Реализация разработанной программы предполагает создание центров эколого-географического образования младших школьников в форме интеллектуального кружка «ЭкоПроектория» в рамках внеурочной деятельности начальной школы. Для возможности ее реализации были разработаны уникальные формы работы и методические материалы способные существенно облегчить восприятие детьми сложных эколого-географических тем, способствовать у них формированию функциональной грамотности в естественно-научной сфере.

Таким образом, младшие школьники обретут ясную эколого-географическую позицию, узнают о экологических тропах и маршрутах региона, расширят свои представления о профессии эколога и краеведа, приобретут важнейшие навыки практической деятельности в рамках обозначенной сферы.

Реализация программы способна активизировать и общественную активность в решении эколого-географических проблем, повысить эколого-географическую культуру, внедрить эффективные инструменты реализации экологического просвещения и воспитания, согласованные с принципами устойчивого развития общества в целом, сформировать экологические ценностные ориентиры общества. Программа обладает потенциалом развития и расширения, а ее реализация будет способствовать решению обозначенных проблем.

### Список литературы

1. Барашкина С. Б., Тюпаева А. А. Выбор форм внеурочной работы как условие экологического образования младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. № 7. С. 21–26.

2. Тюпаева А. А. «Интерактивный дневник географа» как эффективное средство географического образования младших школьников // Студенческий : электрон. научн. журн. 2022. № 10 (180).

3. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 569 от 18.07.2022 : [утв. приказом Минпросвещения РФ № 286 от 31.05.2021].

УДК 376.37

**Дарья Александровна Урядова**

г. Пенза, d.uryadova@mail.ru

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

В настоящее время встречается достаточно много детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии, и очень часто у этих детей страдают все компоненты речи. Если конкретизировать, то в первую очередь нарушено звукопроизношение, далее словарный запас, который значительно отстает от возрастной нормы, затем недостаточно сформированный лексико-грамматический строй и потом не развитая связная речь.

---

© Урядова Д. А., 2022

Как отмечает Л. С. Выготский, С. Н. Карпова, И. Н. Колобова, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. В. Сахарный, Н. А. Уфимцева, Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович, при изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией, особую значимость играет психолингвистический подход, а также современные представления о процессе развития лексики и различных аспектах ее изучения: о структуре значения слова и ее развитии в онтогенезе, о семантических полях и особенностях их формирования в онтогенезе.

Для детей с общим недоразвитием речи характерна несформированность всех сторон речи. На *I уровне речевого развития* у детей полностью отсутствуют вербальные средства общения, однако мимико-жестикуляторная речь относительно сохранна. У детей данной группы звукоподражания и звуковые комплексы, имеющиеся в активном словаре, несут номинативное и предикативное значение. Чаще всего эти слова являются многозначными. Дифференцированное обозначение предметов и действий заменяется названием предметов и наоборот. В речи детей отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений, в силу этого речь детей становится понятной лишь в конкретной ситуации [1, с. 52].

Р.Е. Левина, описывая *II уровень речевого развития*, отмечает, что фразовая речь отличается от нормативной фразы в фонетическом и грамматическом отношении. Спонтанная речь характеризуется наличием разноплановых средств общения, которая включает в себя следующие лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Ответы детей на вопросы по картинке, связанные с знакомыми предметами и явлениями окружающего мира не включают многие слова, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерный для этого уровня резко выраженный аграмматизм затрудняет понимание речи. Речь остается непонятной, так как многие грамматические формы недостаточно различаются детьми [1, с. 64].

У детей с *III уровнем речевого развития* отмечается развернутая обиходная речь без лексико-грамматической и фонетической недостаточности, наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка. У детей отмечаются грубые ошибки в употреблении лексико-грамматических конструкций, неправильном согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («копает лопата», «много ложков»); неправильное употребление числа, рода и времени глаголов; неумение согласовывать существительные с числительными («два карандашов» – два карандаша); отсутствие согласования прилагательных с существительными («небо синяя», «солнце огненная»). Кроме этого отмечается неумение пользоваться способами словообразования. В связной речи дети используют простые предложения [4, с. 87].

У детей с *ЗПР* словарный запас резко ограничен. В основном преобладают слова названия обиходно-бытовых предметов и действий, наблюдается недостаток обобщающих слов, слов-признаков, выражающих оттенки значений или абстрактные понятия. Наблюдаются ошибки в словообразовании (клубничневый пирог – клубничный пирог, ухо – уши, стул – стулов). Часто дети искажают порядок слов или уменьшают их количество, и, как вывод, в самостоятельной речи они пользуются простыми не распространенными предложениями, где тоже встречаются многочисленные ошибки (один карандаш – 5 карандашов). Так же в речи дошкольников с *ЗПР* преобладают простые предложения, нередко используют только опорные слова, при этом не добавляя других; обычно в речи используются только существительные и глаголы [6, с. 139].

Причины недоразвития лексической стороны речи у детей с *умственной отсталостью* связаны с низким уровнем их интеллектуального развития, а также ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире. У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается бедность словарного запаса. Их пассивный словарь преобладает над активным. Они сохраняют в своей памяти большое количество слов и понимают их значения, но самостоятельно в речи не употребляют. Дети с умственной отсталостью не знают названий многих предметов, которые их окружают, с трудом называют детенышей животных («собачонки», «теленки»), затрудняются обобщать многие понятия: транспорт, профессии, не дифференцируют «овощи» и «фрукты». У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах («зеленый яблоко»), а также искажения в употреблении падежей (стульчиков – стульев), наблюдаются ошибки в подборе антонимов (длинный – узкий, сладкий – не сладкий) [5, с. 91].

Речь ребенка с *расстройством аутистического спектра* зависит от уровня его интеллекта, который варьирует от малой степени умственной отсталости до уровня, который значительно превышает средний. В активной речи дети с РАС используют слова, обозначающие действия, которые они ежедневно наблюдают и используют. Например, глагольный словарь речи детей с РАС включает в себя только те действия, которые ребенку хорошо знакомы и он может их применить: «спать», «кушать», «ходить», «умываться» и т. д. Возникают трудности в построении грамотного высказывания, которые проявляются в усвоении знаковой формы языка, основных правил речи. Наиболее яркими нарушениями грамматического строя речи является неумение дифференцировать действия, поэтому дети обобщают значение слов, например, слова «ползет», «плышет», «бежит» ребенок заменяет глаголом «идет». Также отсутствует конкретизация значений слов [5, с. 244].

Для детей с *нарушением слуха* характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику и фонетику. У этих детей отсутствуют обобщающие понятия, они смешивают названия целого предмета и его частей, кроме этого наблюдается замена в названии предметов и действий (рисовать – карандаш: раскладушка – лежать и т.д.). Грамматический строй речи у слабослышащих детей не соответствует их возрастной норме. Речь детей с нарушением слуха характеризуется общей смазанностью, голос у таких детей глухой и слабomodулированный, темп речи, как правило, замедленный. Наблюдаются такие ошибки, как смешение звуков (чаще звонких с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими); искаженное произнесение звуков. Ограниченный словарный запас и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание читаемого текста [3, с. 139].

У детей с *нарушениями зрения* расстройства речи обусловлены ее ранним недоразвитием. Это характеризуется отсутствием необходимого запаса слов, нарушением понимания смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета. Также для детей с нарушением зрения свойственно постепенное овладение значением, смысловым содержанием слова. Поначалу ребенок соотносит слово лишь с конкретным предметом или явлением, которое не имеет обобщающего значения, оно лишь дает сигнал ребенку о конкретном предмете, явлении или вызывает лишь их образы (например, слово часы для ребенка обозначает только те часы, которые висят на стене) [2, с. 67].

Таким образом, следует, что в зависимости от характера, специфики, особенностей нарушения будет сформирована индивидуальная коррекционная программа по формированию лексико-грамматического строя речи для каждого ребенка, учитывающая его особенности.

## Список литературы

1. Безрукова С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2007. № 6. С. 40–52.
2. Буфетова В. В. Некоторые особенности логопедической работы со слабовидящими детьми // Практическая психология и логопедия. 2004. № 3. С. 79–81.
3. Волкова С. Б. Методика работы с детьми, имеющими нарушения слуха. М. : Медицина, 2003. С. 224.
4. Кроткова А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. 2004. № 1. С. 26–34.
5. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : Владос, 2004. 224 с.
6. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития. М. : Владос, 2004. 303 с.

УДК 746(470.40)

**Светлана Владимировна Филатова**

г. Пенза, col4uginasvetlana@yandex.ru

**Елена Геннадьевна Яхина**

г. Пенза, lena-jakhina11@rambler.ru

### **КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЕ КАК ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ДВОРЯНСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – НАЧАЛА XX в. (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

Искусство плетения кружева в Пензенском крае развивалось в двух направлениях – как фабричная, предпринимательская деятельность и как камерное занятие, досуг женщины дворянской среды, способ ее творческой самореализации. В результате созданные мастерством помещиц и крестьянок образцы кружевного искусства становились семейными реликвиями, передавались по наследству, а сегодня составляют музейные коллекции. Если на начальном этапе отечественное кружевоплетение развивалось в подражании западноевропейским стандартам, то впоследствии оно стало самобытным, уникальным искусством, по технике исполнения не уступающим, а в ряде случаев превосходящим лучшие мировые образцы [2, с. 6].

На территории Пензенской губернии во второй половине XVIII в. появилось несколько помещичьих заведений, основанных на крепостном труде, где изготавливалось кружево. Так, на мануфактуре А. И. Полянского (с. Богословское Саранского уезда) уже в 1760-е гг. существовало подобное производство. Делались модные в то время шелковые кружева белого или кремового цвета – блонды. В 1768–1769 гг. из двух фунтов присланного на мануфактуру шелка было изготовлено 288,5 аршин блондов и отослано в Москву. А. И. Полянский лично контролировал производственный процесс. В частности, на записках управляющей мануфактурой, А. Ипполитовой, сохранились его собственноручные расчеты – сколько аршин блондов было прислано, сколько золотников шелка на это пошло и

т.д. Осуществлял барин и менеджмент качества: в 1783 г. он в письме управляющему сообщал, что блонды тонкой работы, красивы. А из переписки за 1798 г. следует, что барин качеством работы остался недоволен, кружева вышли такие, что «никто в руки брать не хочет, так хороши». Видимо, это было связано с увеличением темпов производства. Ранее, когда блонды изготавливались изящные и красивые, А.И. Полянский сетовал, что делается их мало и «мастериц не из чего держать». Обучение «блондовой науке» осуществлялось как на хозяйском производстве, так и на других предприятиях – например, у соседнего помещика В.В. Сабурова [1, с. 136–137].

Имеются и другие сведения, из которых следует, что господа лично контролировали работу мастерских. Например, Н.И. Еникеев в воспоминаниях о своей матушке, княгине В.П. Еникеевой, сообщал, что она «сама составляла рисунки и сколки для кружевниц, и я помню очень хорошо, что многие барыни и барышни приезжали нарочно в Головачевку [Мокшанского уезда – С.Ф., Е.Я.], чтобы обучиться кружевному мастерству». В усадьбе «плелись великолепные кружева, не хуже алансонских» [3, с. 528]. Сравнение с тонкими французскими изделиями из льна, с богатым орнаментом, на мелкой сетке фона – явное свидетельство достойного качества пензенских изделий.

Мировую известность имели работы, выполненные под руководством княгини М.А. Шаховской (1855-1910, по другим данным – 1912). Художественное образование Мария Алексеевна получила у скульптора М. М. Антокольского. В дальнейшем она увлеклась русским коклюшечным кружевом и окончила Мариинскую школу кружевниц под Санкт-Петербургом. По приезду в с. Вазерки (Мокшанский уезд) княгиня Шаховская начинает выписывать сколки и образцы кружев для ознакомления с ними крестьянок. И в 1892 г. она, под видом благотворительности, при поддержке О. Н. Азаревич устраивает при имении мастерскую кружевниц. В качестве старшей мастерицы была приглашена Е. Н. Кулакова-Коннова, окончившая перед тем Мариинскую школу практического рукоделия в Петербурге. Вскоре было налажено кружевное производство. Мастерицы не только выполняли заказы, но и изобретали образцы узоров. От европейских вазерские кружева отличались тем, что имели много общего с народной вышивкой и ткачеством.

Уже через год после организации кружевной мастерской М. А. Шаховская представила работы своих работниц на Всемирной выставке 1893 г. в Чикаго. Здесь впервые в истории был организован Женский дом, демонстрирующий исключительно женские достижения. В нем развернул свою экспозицию Императорский женский комитет России, отдел кружев которого стал самым богатым и разнообразным. Княгиня Шаховская была не только активным членом русской делегации, но и ее руководителем. Вскоре для продвижения продукции кустарных промыслов России она организует Русский склад кустарных изделий в Нью-Йорке. Через аккредитованных агентов склад скупал по всей России продукцию у производителей и реализовывал ее в США. С 1904 г. Шаховская становится членом комитета Мариинской школы практического рукоделия в Санкт-Петербурге [7, с. 153].

В 1902 г. изделия вазерских мастериц были отмечены на Всероссийской кустарно-промышленной выставке в Санкт-Петербурге. В 1913 г. на Всероссийской кустарной выставке вазерские кружева также удостоились похвального листа. Отдельные их образцы хранятся в Пензенском краеведческом музее. Кружевные изделия из коллекции музея, которая включает в себя как работы вазерских мастериц, так и произведения других авторов, выполнены в направлении старорусского стиля и влияния на него итальянских стилей [4, с. 16].

Развитием и продвижением кружевного промысла на Пензенской земле занималась пензенская землевладелица О.Н. Азаревич (1851-1928), дочь академика Н. В. Калачова. Будучи попечительницей церковно-приходской школы в с. Михайловка Мокшанского уезда, она в неурожайном 1892 г. одновременно с княгиней Шаховской организовала в селе ткацкую мастерскую для женщин-крестьянок. На производстве изготавливались кружева и шерстяные ткани. Уже через год на региональной выставке Общества сельского хозяйства Юго-Восточной России изделия михайловских мастериц были удостоены малой золотой медали. Кроме успешной организации мастерской, Ольга Николаевна смогла создать в Михайловке соответствующую социокультурную среду и приобщить своих соседей – помещиц М. П. Кузьмину, М. М. Обухову, В. М. Кирееву, О. Л. Колокольцеву, В. А. Арапову – к поддержке народных художественных промыслов. Благодаря деятельности Азаревич и ее единомышленников за Пензой утвердился почетный статус центра народной культуры российской провинции [6, с. 9–10].

В заключение отметим, что для домашних, повседневных нужд кружевным рукоделием занимались очень многие женщины. С отменой крепостного права производство кружев в помещичьих усадьбах значительно сократилось. Кружевницы из дворянских мастерских стали обучать ремеслу городских и сельских рукодельниц. Те же, в свою очередь, учитывая большой спрос городского покупателя на кружева, не только сами много работали, но и обучали этому рукоделию других. Таким образом, кружевной промысел перешел в руки городских и сельских мастериц. Приведем сюжет из мемуаров, относящихся к повседневным практикам пензенского общества начала XX в.: «тогда было принято при госте (но не при гостях) заниматься во время разговора каким-нибудь рукоделием», «в те годы женщины много времени уделяли этому занятию». Это увлечение разделяла, в частности, Н. И. Спрыгина, археолог-этнограф. Любимым рукоделием ученой дамы было плетение кружев в технике фриволите: «у нее был маленький костяной челночок, при помощи которого она плела из белых катушечных ниток узенькое или несколько шире кружево для отделки белых воротничков, дамских сорочек и т.п. Этим рукоделием она занималась, когда к ней кто-нибудь приходил» [5, с. 264–265].

Пензенские мастерицы освоили практически все виды кружева. Однако своей особой манеры местные кружевницы не выработали. Тем не менее, они добились больших успехов: были призерами многочисленных отечественных и зарубежных выставок. Также продукция кружевных мастерских реализовывалась не только в России, но и других странах. Широкое распространение кружевоплетение получило в первую очередь в XVIII в. в связи с трендами европейской моды. В это время пензенские мастера удовлетворяли преимущественно интересы привилегированных слоев общества. В дальнейшем кружева стали более доступными. Гардеробы и интерьеры мелкого дворянства, мещанства, купечества и зажиточного крестьянства были украшены кружевными изделиями.

### Список литературы

1. Булыгин И. А. Положение крестьян и товарное производство в России. Вторая половина XVIII в. (по материалам Пенз. губ.). М. : Наука, 1966. 212 с.

2. Лякишева С. И. Культура русского усадебного рукоделия // Культура: теория и практика : электрон. науч. журнал. 2015. № 1 (4). С. 6. URL: <http://theoryofculture.ru/issues/36/753/> (дата обращения: 05.10.2022).

3. Еникеев Н. Н. Князь Николай Николаевич и княгиня Варвара Павловна Еникеевы // Русская старина. 1887. Т. LVI, вып. 10–12. СПб. : Печатня В. И. Головина, 1887. С. 525–528.

4. Макарова Ю. Н. Фонды Пензенского краеведческого музея // Пензенское краеведение. 2015. № 3 (15). С. 15–17.

5. Спрыгина Л. И. Семейная хроника // Антология: Пензенский край в мемуарах, художественной литературе и исследованиях. М. : Новые решения, 2014. Т. 2. С. 217–270.

6. Тюстин А. В., Шишкин И. С. Славу Пензы умножившие: пензенская персоналия : в 3 т. Пенза : Айсберг, 2012. Т. 1: [А–Л]. 207 с.

7. Тюстин А. В., Шишкин И. С. Славу Пензы умножившие: пензенская персоналия : в 3 т. Пенза : Айсберг, 2013. Т. 3: [У–Я]. Дополнения [А–Т]. 221 с.

УДК 37.036.5

**Елена Викторовна Филиппова**

г. Пенза, ko\_ellena@mail.ru

## **ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одного из требований к условиям реализации программы начального образования определяет «создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам» [5].

Если в целом под «средой» в русском языке понимается «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов». «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [4], то под образовательной средой начальной школы мы можем понимать совокупность педагогических условий, оказывающих слияние на эффективность обучения и воспитания младших школьников. В процессе подготовки магистерской диссертации мы исследовали современные представления об образовательной среде в педагогической науке и практике образования для разработки собственного видения формирования креативной образовательной среды внеурочной деятельности младших школьников при изучении иностранного языка. На основе анализа научной литературы нами было сформулировано следующее рабочее определение – «образовательная среда – это совокупность организационных, информационных, психологических, методических условий, способствующих мотивации к изучению иностранного языка и проявлению творческих способностей обучающихся во внеурочной деятельности по иностранному языку [6].

Как показывают исследования психологов, у учащихся начальных классов постепенно сужается круг учебных предметов, интересующих детей. Поэтому учителю иностранного языка, который начинает работать с детьми со второго класса, необходимо учитывать развивающие (познавательные) потребности, которые базируются на тех, которые ребенок принес из дошкольного детства – потребность в игре, потребность в движении, потребность во внешних впечатлениях [3].

В первую очередь, это потребность в игре. Урок иностранного языка как никакой другой позволяет использовать игровые ситуации, дидактические игры.

Эту же потребность учитель использует и во внеурочной деятельности по иностранному языку.

Еще одна потребность младшего школьника – потребность в движении. Если на других уроках эта потребность мешает школьнику сосредоточиться на содержании предмета, то на уроках иностранного языка ученик имеет возможность при отработке глаголов движения подвигаться – сесть, встать, походить, побегать, попрыгать и т.д. Внеурочная деятельность по иностранному языку позволяет значительно увеличить не только двигательную активность обучающихся, но и повлиять на расширение словарного запаса иностранного языка через организацию подвижных игр, в ходе которых используется большое количество глаголов движения.

Потребность во внешних впечатлениях реализуется самим предметом иностранный язык, с которым, как правило, ребенок знакомится в школе.

С развитием познавательной потребности возникают различные мотивы учения, в том числе мотивы изучения иностранного языка.

Поиск способов и средств создания креативной образовательной среды при обучении иностранному языку младших школьников привел нас к возможностям использования театральной педагогики. Избрав в качестве основания формирования креативной образовательной среды при обучении иностранному языку младших школьников во внеурочной деятельности театральную педагогику, мы обратились к некоторым ее основным принципам, позволяющим удовлетворить как познавательные мотивы обучающихся, так и помочь раскрыть творческие задатки и способности детей [2], которые мы интерпретировали в соответствии с содержанием деятельности:

- принцип взаимодействия, который можно рассмотреть на нескольких уровнях: на уровне содержания занятия, когда любая тема раскрывается через взаимодействие обучающихся и учителя, обучающихся друг с другом, обучающихся с родителями, учителя и родителей; на уровне содержания учебного предмета, когда внеурочная деятельность служит продолжением и дополнением уроков и тем; на уровне взаимодействия школьника и нового языкового материала;

- принцип соизмерения содержания внеурочной деятельности с содержанием рабочей программы по иностранному языку; организация деятельности школьников как творчества, основанного на личных впечатлениях от содержания занятия;

- принцип игрового введения содержания занятий с учетом возрастных особенностей младших школьников;

- принцип адекватного возрасту использования содержания деятельности - инсценировок сказок, жизненных ситуаций;

- принцип нахождения аналогий – при освоении содержания занятий необходимо находить соответствующие аналоги в родной культуре и родном языке, что помогает освоить иностранные слова и выражения и способствует развитию положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Учет выше приведенных принципов позволяет сделать внеурочное занятие целостным, значимым для всех участников такой части образовательного процесса как внеурочная деятельность по предмету иностранный язык, доставляющим, по словам Ю. П. Азарова, радость учить и учиться, так как в школьном деле нет изолированных проблем.

### **Список литературы**

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. М. : Политиздат, 1989. 355 с.

2. Басина Н. Э., Сулимова Н. П., Сулова О. А. [и др.]. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды. М. : Новый учебник, 2003. 48 с.

3. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. М. : Просвещение, 1982. Вып. 3: Возрастная и педагогическая психология. 176 с.

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1997. 944 с.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31.05.2021 : [зарег. 05.07.2021 № 64100].

6. Филиппова Е. В. Современные представления об образовательной среде в педагогической науке и практике образования // X Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 12 апреля 2022 г.) / под общ. ред. канд. пед. наук Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 227–230.

УДК 372.851

***Дарья Вячеславовна Храмова***

г. Пенза, darya.khramova01@yandex.ru

***Наталья Николаевна Шарапова***

г. Пенза, nnsh.pnz@gmail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ МАТЕМАТИКОЙ И ЛИТЕРАТУРОЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Реализация межпредметных связей – важный аспект современного обучения. О нем говорили еще такие великие педагоги, как Я. А. Коменский: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», К. Д. Ушинский рассуждал о необходимости ассоциативного отношения между дисциплинами, Н. К. Крупская указывала на рассмотрение материала учебных предметов с разных сторон. На современном этапе развития системы образования интеграция различных школьных дисциплин является одним из условий организации обучения в соответствии с ФГОС. Это связано с тем, что реализация межпредметных связей способствует повышению научно-теоретического уровня обучения, развитию творческих способностей и универсальных учебных действий учащихся, оптимизации усвоения знаний (они становятся более обобщенными и оперативными). В конечном итоге использование межпредметных связей выступает в качестве условия совершенствования всего учебного процесса [1, с. 65].

В практике обучения математике наиболее часто встречается использование ее взаимосвязей с физикой, информатикой, химией и другими предметами естественно-математического цикла. В то же время недостаточное внимание уделяется гуманитарным дисциплинам, например, связям математики с литературой, русским языком и т.д. На наш взгляд, взаимодействие данных дисциплин имеет уникальное влияние на учеников. Включение литературы на уроках математики формирует познавательный интерес, в частности, в классах с гуманитарной

направленностью, расширяет кругозор школьников, развивает критическое мышление и способствует эстетическому воспитанию обучающихся. Кроме того среди школьников имеют место проблемы оформления собственных мыслей и распознавания знакомых математических объектов. Интеграция указанных дисциплин может помочь в их решении. Математические объекты в данной ситуации вводятся в знакомые образы, что приближает к пониманию материала школьников с гуманитарными наклонностями. Систематическое использование учителем математики заданий, связанных с правильным построением математических высказываний с опорой на знания, полученные на уроках литературы и русского языка, будет способствовать развитию коммуникативных навыков.

Однако процесс интеграции математики и литературы на уроках в средней школе связан с определенными трудностями методического плана. Во-первых, самому учителю необходимо обладать широким кругозором в рассматриваемых областях. Во-вторых, для систематической работы в указанном контексте надо владеть определенным методическим инструментарием. Наиболее распространено использование задач из литературных произведений на этапе усвоения знаний, но этого оказывается недостаточно для реализации всего развивающего потенциала рассматриваемых подходов.

Для частичного решения указанной проблемы мы попытались проанализировать и систематизировать методические приемы, которые можно использовать на различных дидактических этапах процесса обучения в контексте реализации межпредметных связей математики и литературы. При выборе приемов мы руководствовались следующими критериями: целесообразность применения и соответствие математическому содержанию, направленность на развитие творческих способностей школьников, ориентация на формирование универсальных учебных действий, известность используемых литературных произведений обучающимся.

На этапе подготовки к изучению новых знаний можно предложить упражнения на отыскание ошибок в формулировках определений, теорем, правил, формулирование обратных теорем, чтение математических выражений и др.

На этапе открытия нового знания большое значение имеет мотивация к учебной деятельности, которая характеризуется формированием заинтересованности у школьников в получении новой информации, а также созданием проблемной ситуации. В данном случае незаменимыми могут оказаться задачи из литературных произведений, решение которых основано на изучаемом материале. При этом выбранная задача должна допускать решение известными ученикам средствами, приводящими к открытию новых математических знаний, а также не быть слишком сложной. Некоторые задачи могут использоваться только для создания мотивации получения новых знаний, а решаться уже на этапе первичного усвоения. Приведем несколько примеров.

Для 9 класса задачу, как компонент проблемной ситуации, в теме «Геометрическая прогрессия» можно найти на страницах «Таинственного острова» Жюль Верна [2, с. 47]. Она представлена на рис. 1.

Ученики вручную считают количество зерен, которое удастся собрать за 4 урожая, получают необходимую последовательность чисел и далее педагог вводит термин «геометрическая прогрессия». В процессе обсуждения учащиеся сами выделяют отличительный признак полученной последовательности и формулируют определение.

Другим приемом, с помощью которого можно заинтересовать учащихся является привлечение любопытного материала, включающего некоторые противоречивые данные, которые учащиеся могли бы оценить критически с точки зре-

ния математики. Например, в 8 классе происходит знакомство с подобными треугольниками. Чтобы заинтересовать учащихся, можно предложить поразмышлять над фрагментом сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес». Съев пирожок, на котором было написано «съешь меня», Алиса, чтобы понять: уменьшается она или увеличивается, прикладывает руку к голове. Эффективен ли такой способ фиксации изменения фигуры в размерах? Почему? После обсуждения фрагмента сказки учитель переходит к определению подобных фигур.

— Пенкроф, — спокойно спросил он, глядя на моряка в упор, — сколько колосьев вырастает из одного хлебного зерна? Вы знаете?  
— Один колос, я полагаю...  
— Нет, Пенкроф, десять! А вы знаете, сколько зерен в одном колосе?  
— Ей-богу, не знаю.  
— В среднем — восемьдесят, — сказал Сайрес Смит. — И вот если мы посадим это зерно, то при первом урожае соберем восемьсот зерен, а они дадут нам при втором урожае шестьсот сорок тысяч зерен, а при третьем — пятьсот двенадцать миллионов, а при четвертом — более четырехсот миллиардов зерен».

Рис. 1

На этапе усвоения знаний вместо обычных задач из учебника можно предложить ученикам решить задачу из литературного произведения. О некоторых говорили выше. Приведем еще несколько примеров, объединенных приемом «найди ошибку». Л. Кэрролл в письме Уилтону Риксу рассказывает о преобразовании выражений (7 класс), в процессе которых получает неверное равенство: дважды два равно пяти, это представлено на рис. 2 [2, с. 125].

Уилтону Риксу  
20 мая 1885 г.  
«Если каждая из величин  $x$  и  $y$  в отдельности равна 1, то ясно, что  $2 \times (x^2 - y^2) = 0$  и что  $5 \times (x - y) = 0$ . Следовательно,  $2 \times (x^2 - y^2) = 5 \times (x - y)$ . Разделив теперь обе части этого уравнения на  $(x - y)$ , мы получим  $2 \times (x + y) = 5$ . Но  $(x + y) = 1 + 1 = 2$ . Следовательно,  $2 \times 2 = 5$ .  
С тех пор, как этот тревожный факт стал мне известен, я потерял покой и сплю не более 8 часов за ночь и ем не чаще 3-х раз в день. Надеюсь, вы проявите ко мне жалость и объясните, в чем тут дело».

Рис. 2

Ученикам предлагается найти ошибку в рассуждениях Л. Кэрролла.

Внимание восьмиклассников при изучении вписанной и описанной окружности можно обратить на расчеты Грэхема из «Маленькой хозяйки большого дома» Джека Лондона [4, с. 194]. Логика рассуждений Грэхема видна на рис. 3. Верна ли она?

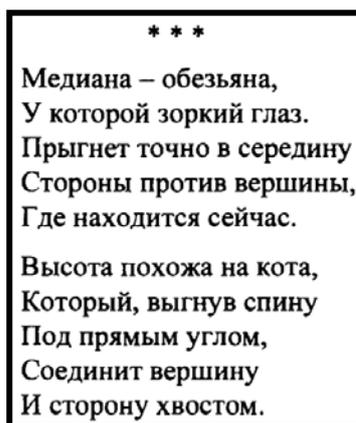


Рис. 3

При изучении темы «Пропорция» полезно познакомить учеников с золотым сечением. Как известно, данное отношение наглядно демонстрируется в музыке и в живописи. А что насчет литературы? Ученикам предлагается проанализировать стихотворение А. С. Пушкина «Сапожник» на предмет двух смысловых частей, а также посчитать общее количество строк и количество строк в каждой части. Составив пропорцию и произведя некоторые вычисления, школьники видят золотое сечение и учатся работать с отношениями.

Перейдем к приемам, формирующим межпредметные связи между математикой и литературой на заключительных этапах урока – повторении и обобщении.

Прием «яркое пятно» стимулирует запоминание материала и привлечение внимания учеников. В качестве него может выступать рифмованное правило. Например, при изучении дискриминанта в 8 классе или высоты и медианы в 7 классе [3, с. 43]. Стихотворение о последней на рис. 4. Творческим ученикам можно предложить самим сочинить небольшое стихотворение о каком-либо математическом правиле или объекте. Видоизмененная версия этого приема – сказка.

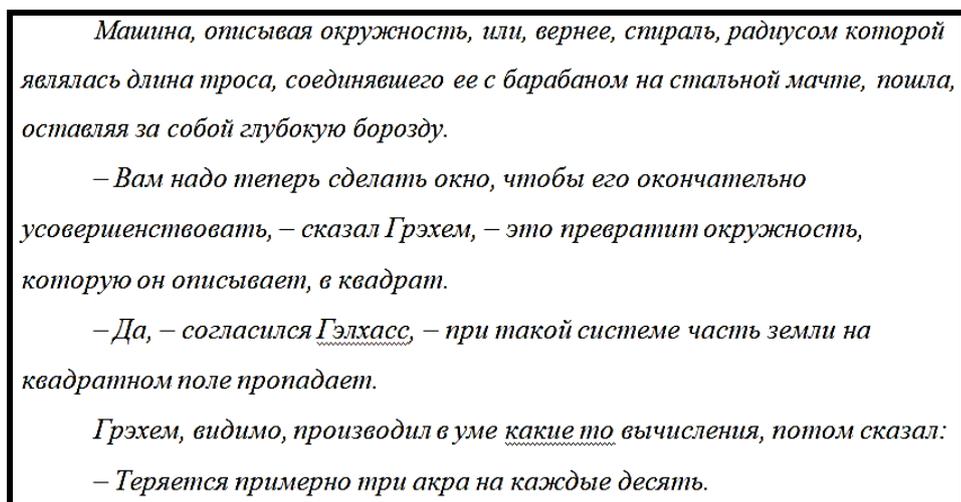


Рис. 4

### Список литературы

1. Блинова Т. Л., Кирилова А. С. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО // Педагогическое мастерство : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). М. :

Буки-Веди, 2013. С. 65–67. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/> (дата обращения: 23.10.2022).

2. Карпушина Н. М. Любимые книги глазами математика. Занимательные задачи и познавательные истории для взрослых и детей. М. : Наука и жизнь, 2011. 168 с.

3. Панишева О. В. Математика в стихах: задачи, сказки, рифмованные правила. 5–11 классы. Волгоград : Учитель, 2009. 219 с.

4. Перельман Я. И. Занимательная геометрия. Домодедово : ВАП, 1994. 288 с.

УДК 372.878

***Татьяна Анатольевна Шипилкина***

г. Пенза, kaf\_muz@mail.ru

## **ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из важнейших направлений в теории и практике музыкального образования является исследование закономерностей музыкального восприятия и его развития. В научной литературе данная проблема представлена в разных аспектах: как процесс познания и оценки музыкального произведения (Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Г. И. Панкевич, С. Х. Раппопорт и др.); как психическая деятельность, связанная с мышлением, эмоциями, речью, воображением (С. . Беляева-Экземплярская, А. Л. Готсдинер, Г. Н. Кехчуашвили, А. Г. Костюк и др.); как специфическая особенность, обуславливающая музыкальное развитие детей (В. К. Белобородова, Н. А. Ветлугина, Н. Л. Гродзенская, В. А. Остроменский, К. В. Тарасова и др.).

Большой вклад в развитие проблемы внесли исследования Б. В Асафьева, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, Е. В. Назайкинского, в которых предпринимались попытки рассмотрения музыкального восприятия как процесса, органически связанного с личностью человека во всем многообразии ее отношений с действительностью. В работах ученых представлены различные аспекты этого сложного вида деятельности, которые касаются целостности и образности музыкального восприятия, его связи с соответствующими способностями, умениями и навыками.

Так, по мнению Е. В. Назайкинского, музыкальное восприятие – есть восприятие, направленное на постижение и самое главное, осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как художественный эстетический феномен [3].

Б. М. Теплов писал о том, что понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним [5].

В. Н. Шацкая под активным восприятием музыкальных произведений подразумевала восприятие, связанное с его эстетической оценкой и осознанием содержания музыки, ее идей, характера переживания и всех выразительных средств, формирующих музыкальный образ [8].

В музыкально-энциклопедических источниках восприятие музыки определяется как «сложный многоуровневый процесс, включающий физическое слуша-

ние музыки, ее понимание, переживание и оценку. Это непосредственно-чувственное восприятие внешней (звуковой) стороны музыкальной формы» [1, с. 5].

Исследуя сущность и глубину постижения культурных значений в аспектах восприятия музыки, В. В. Медушевский ввел понятие «адекватное восприятие», которое предполагает «прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры. <...> Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [2, с. 143].

Таким образом, анализируя динамическую структуру музыкального восприятия, уровни его адекватности, можно выделить такие стороны данного процесса как эмоционально-эстетический отклик, слуховая дифференциация звукового потока, ассоциативно-зрительная активность воображения воспринимающего. При этом эмоциональный компонент будет основным и ведущим в процессе музыкального восприятия. Эмоциональное содержание является знаком для смыслообразования при восприятии музыки и сопереживания ей [6]. Такой подход основан на представлении о музыкальном искусстве как о целостной структуре. Вместе с тем, как отмечает А. В. Торопова, «способность к распознаванию эмоционального содержания музыки с трудом поддается изучению, несмотря на акцентирование ее значимости и в аспекте специальных музыкальных способностей и в аспекте развития граней социального интеллекта» [6].

Как известно, результатом процесса восприятия музыки является субъективный музыкальный образ, возникающий в музыкальном сознании и несущий уникальный личностный смысл. В свою очередь, в основе музыкального образа находится *переживание*. Следовательно, без личностного погружения в многообразие музыкальных конструкций, без *переживания* музыки не может быть полноценного музыкального восприятия. Очевидно, что «восприятию, в том числе и музыкальному, ребенка следует специально учить» [4, с. 83]. «Процесс восприятия совершенствуется по мере развития музыкального слуха, овладения приемами музыкального мышления и развития музыкальной памяти. <...> Для полноценного восприятия музыки необходимо изучение музыкального языка, музыкальной речи и овладение вначале на элементарном уровне, ее структурными составляющими» [4, с. 86].

Развитие музыкальности учащихся, активизация музыкального восприятия через переживание музыкального образа и формирование всей эмоциональной сферы личности учащихся происходит в процессе музыкального образования. Результатом знакомства с произведением музыкального искусства, итогом его восприятия и осмысления является не только приобретение новых музыкальных впечатлений, развитие музыкальной культуры, но и обогащение опыта жизни, опыта чувств и мыслей. Благодаря музыкальному искусству обучающиеся приобретают возможность пережить, прочувствовать, осознать и осмыслить и то, чего нет в их индивидуальном опыте, но является важным, существенным в опыте других людей. Таким образом, накопление жизненного и музыкального опыта является важным условием развития полноценного музыкального восприятия.

Процесс любого познания связан с содержанием исследуемого объекта и участием в нем личности. Поэтому вопрос о содержании является важной частью теории музыкального восприятия. В связи с этим музыкальное образование, направленное на формирование музыкальной культуры и ориентированное на обучение музыке как языку культуры, обращено к содержанию музыкальных явлений и его передаче и распознаванию в интонационных формах. В процессе восприятия музыкального произведения важны как элементы эмоциональные, так и интеллектуальные, не только личностное отношение человека, но и знание «интонационного словаря», понимание им структуры произведения.

В. Н. Холопова выделяет восемь основных уровней структуры содержания музыкального произведения: содержание музыкального искусства в целом; идеи исторической эпохи; информация о национальных особенностях; жанровая содержательность; индивидуальный стиль; художественная идея; исполнительская интерпретация и музыкальное истолкование; содержание индивидуального слушательского восприятия [7].

В. В. Медушевский, исследуя внутренние закономерности строения музыкального произведения, связанные с воплощением художественного образа и воздействием музыки на слушателей, отмечает, что понимание смысла музыки, той мысли, которая объединила использованные в музыкальном произведении выразительные средства, осуществляется с помощью процессов распознавания, эффективность которых в решающей мере зависит от музыкального опыта слушателя [2]. Главный механизм музыкального мышления в процессе творчества, исполнения и восприятия, по В. В. Медушевскому, заключается в погружении в интонационную субъективность произведения, позволяющее проникнуть в его внутренний фабульный мир [2].

Очевидно, что в поисках способов, методов развития восприятия, адекватных природе музыкального искусства, важным является понимание о восприятии как мышлении. Операции познания (анализ и синтез, усвоение главного, сравнение, сочетание, активное исследование и др.) представляют собой важные составляющие самого восприятия. Данное утверждение является общезначимым для всех видов искусства, в полной мере оно справедливо и для музыкально-слухового восприятия.

Таким образом, содержание музыкальных произведений, относящихся к высоко художественным, проявляется в непосредственном, эмоционально-чувственном, обобщенном отражении социально-значимых явлений объективного мира через призму авторского отношения и оценки. И если принять во внимание, что воплощением такого содержания является художественный образ, то стремление в процессе педагогического развития музыкального восприятия школьников к развитию его как восприятию музыкального образа, будет наиболее соответствовать развитию полноценного восприятия музыки.

### Список литературы

1. Борисова Е. С. Психологические особенности восприятия музыки современной молодежью : монография. Самара : СамНЦ РАН, 2013. 125 с.
2. Медушевский В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки : сб. ст. / под ред. В. Н. Максимова. М. : Музыка, 1980. С. 141–156.
3. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 384 с.
4. Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. СПб. : Композитор, 2007. 544 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды. М., 1985. Т. I. 329 с.
6. Торопова А. В. Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми : автореф., дис. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ, 1995. 17 с.
7. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. СПб. : Планета музыки, 2014. 319 с.
8. Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Эстетическое воспитание в начальной школе // Сохраним то, что есть в детях / сост. предисл. М. Б. Зацепина. М. : Композитор, 2011. С. 263–276.

**Роман Викторович Ширшаков**

г. Пенза, shirshakov80@mail.ru

## **О СПЕЦИФИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ (ФОНЕТИКА)**

Контрольная работа по русской диалектологии включает анализ фонетических, грамматических (морфологических и синтаксических) и лексических диалектных явлений, а также специальные задания, предполагающие объяснение отдельных диалектных фактов и их лингвогеографическую характеристику, выявления характера и причин диалектных ошибок в речи учащихся, анализ диалектизмов в художественном тексте (таким образом, формируется умение применять полученные теоретические сведения в профессиональной деятельности). Отдельные задания построены так, чтобы обратить внимание на языковые факты, которые могут быть не учтены при общем разборе или требуют объяснения их происхождения и территориального распространения. Часть заданий посвящена выработке навыка составления диалектной транскрипции.

При выполнении работы нужно проявить умение не только анализировать структурно-языковые особенности диалектной речи, но и обобщать полученные сведения, делать выводы.

Прежде чем приступить к выполнению контрольной работы, необходимо внимательно изучить содержание лекций и соответствующей литературы (основной и дополнительной), которая поможет разобраться в рассматриваемых вопросах. Особое внимание следует уделить характеристике фонетической системы русских диалектов, осознать сущность таких явлений, как оканье, аканье, иканье, еканье, яканье и др.

Наибольшую трудность для усвоения, как показывает практика, представляют следующие вопросы фонетики: 1) история древней фонемы <ê> (на письме передавалась буквой Ѣ) по говорам; 2) древняя фонема <ô>-закрытое и дифтонги на месте исконного <о> под восходящей интонацией; 3) характер изменения гласных неверхнего подъема (<ê>, <е>, <а>) в первом предударном слоге после мягких согласных (в южнорусских говорах – яканье, его типы и подтипы).

Древняя фонема <ê>

Следует иметь в виду, что в современном русском литературном языке фонема <е> исторически восходит к <е> исконному (сельский), <ь> сильному (день, пень) и к древнему <ê> (хлѣбъ, дѣло).

Судя по данным современных диалектов древняя фонема <ê> (Ѣ) произносилась как закрытый [e] – [ê], а возможно, как дифтонг [ие].

В современных русских говорах, включая и те, которые послужили фундаментом литературного языка, <ê> совпал по звучанию с [e], в других с [и], а в некоторых сохранился как особый [ê] закрытый или дифтонг [ие].

При решении вопроса о судьбе древнего ê в том или ином говоре основным является ударное положение перед твердым согласным.

Для понимания практических вопросов фонетики русских говоров важно знать, в каком случае гласный [e] восходит к древнему ê (Ѣ) и когда он другого происхождения.

Если гласный [e] в корне слова, то в большинстве случаев его происхождение нетрудно установить на основе фактов современного русского языка, без применения данных исторической фонетики: гласный [e] из древнего ê (ѣ) не чередуется с [ʼo] (буква е) и не выпадает. К примеру, *вѣтер (вѣтра, вѣтры), свѣтит (свет, свѣтлый), дѣльный (дѣло, дѣлать)*. Подбирать соответствия следует таким образом, чтобы гласный [e] под ударением находился перед твердым согласным. Для сравнения: в словах *нѣбо, зѣмли, сѣльский, сѣстрин* гласный [e] не из ê (ѣ), он из е исконного, так как в ударном положении перед твердым согласным происходит чередование [e] с [ʼo] (*небо, чернозем, села, сестры*).

Исключением являются слова *звезды, гнезда, ведра*, в которых [e] из ê (ѣ), а чередование [e]/[ʼo] происходит по аналогии *село – села, сестра – сестры* и т.п.

В словах типа *день, пень* гласный [e] из ѣ сильного, так как в современном русском языке при словоизменении гласный выпадает (*дня, пня*).

Также гласный [e] восходит к старому ê (ѣ) в следующих наиболее употребительных морфологических и словообразовательных категориях:

1) окончание дат. и предлож. падежей ед. числа имен существительных, личных и возвратного местоимений: *водѣ, на дворѣ, в окнѣ, в селѣ, на столѣ, мнѣ, тебѣ, себѣ*;

2) окончание твор. падежа ед. числа местоимений *кто, что, тот, весь*: *кѣм, чѣм, тѣм, всѣм*; сюда же отнесем наречия, образованные от форм тв. п. ед. ч. местоимений *что, тот, весь* (*зачѣм, затѣм, совсѣм*);

3) падежные окончания мн. числа местоимений *тот* и *весь*: *тѣ, тѣх, тѣм* и т.д.;

4) суффиксы сравн. и превосходной степени имен прилагательных и наречий (-ѣе, -ѣйш): *скорѣе, веселѣе, добрѣйший*;

5) суффиксы инфинитива на *-еть* (за исключением *запереть, тереть, умереть*) и производных от тех же основ отглагольных существительных: *терпѣть, тлѣть, терпѣнье, тлѣнье*; сюда же отнесем форму прошедшего времени (*горѣл, терпѣл* и под.) и производных прилагательных и существительных типа *горѣлый, горѣлка* и т. п.

б) частица *не* в неопределенных местоимениях и наречиях: *нѣкоторый, нѣсколько* и т. п. (не смешивать с отрицанием *не*: *не брал, непогода* и т. п., где не было ê).

Древняя фонема <ѣ>

В прошлом почти во всех говорах русского языка существовала фонема <ѣ>, которая сохранилась только в архаичных говорах Севера и некоторых других, где в сильной позиции она противопоставлена фонеме <о>. Фонема <ѣ> возникла на месте исконного [o] под восходящим тоном, а <о> – из исконного [o] под нисходящим тоном и из [ѣ]. Это различие отражает особенности древнего («музыкального») славянского ударения, сложившиеся еще в период общеславянского языкового единства, но русским языком на протяжении его истории утраченные. Отметим, что диалекты современного словенского языка, вокализм которого характеризуется наличием долгих и кратких гласных фонем, до сих пор сохраняют музыкальное (тоническое) ударение.

Фонема <ѣ> в говорах русского языка, в отличие от <о> открытого, близкого к литературному произношению, произносится с большим напряжением артикуляционного аппарата и при более высоком поднятии языка, часто как дифтонг [yo]: в[yo]ля, кор[yo]ва.

Следует обратить внимание, что: 1) в начальном слоге [ѣ], [yo] встречаются обычно в тех случаях, когда в сочетании с предлогом ударение на него не переходит, ср.: *воля – на волю* (в говорах в[ѣ]ля), но *поле – на поле*; 2) [ѣ] закрытый и дифтонг [yo] не наблюдаются, как правило, на месте древнего ѣ, ср.: *сон – сна*,

сны (в говорах сон); 3) не в начальном слоге на месте старого ударного <о> (не из ъ) наблюдается обычно [ô] или [yo] (нев[ô]ля, сег[ô]дня).

Приведем грамматические и словообразовательные категории, в которых фонема <о> в древнерусском языке находилась под восходящим ударением.

1. Окончание им.–вин. п. ед. ч. имен существительных муж. рода: сел[ô], окн[ô], весл[ô].

2. Окончание род. п. мн. ч. имен существительных муж. рода: стол[ô]в, лес[ô]в, час[ô]в.

3. Окончание им. п. ед. ч. кратких прилагательных и суффикс образованных от них наречий: бел[ô], тепл[ô], далек[ô].

4. Окончание им.–вин. п. ед. ч. имен прилагательных сред. рода, местоимений и порядковых числительных: добр[ô]е, сыр[ô]е, так[ô]е, сам[ô]е, перв[ô]е.

5. Окончания род., дат. и предлож. падежей ед. ч. имен прилагательных, местоимений и порядковых числительных муж. рода:

а) в родительном падеже – молод[ô]го, как[ô]го, втор[ô]го;

б) в дательном падеже – молод[ô]му, как[ô]му, втор[ô]му;

в) в предложном падеже – о молод[ô]м, о как[ô]м, о втор[ô]м.

б) Окончания род., дат., твор. и предлож. падежей ед. ч. имен прилагательных, местоимений и порядковых числительных жен. рода: от родн[ô]й, с так[ô]й, о втор[ô]й и т. д.

7) Окончание глаголов прошедшего времени среднего рода: начал[ô], при-вел[ô], прошл[ô].

8) Суффикс –ов притяжательных прилагательных (отц[ô]в пиджак) и образованных от них фамилий: Иван[ô]в, Петр[ô]в, Сокол[ô]в.

В следующих категориях не было <ô>:

а) в предложениях и приставках (о селе, открыл)

б) в окончании твор. падежа имен существительных муж. и средн. рода (льдом, пером), где [o] из ъ;

в) в окончании им. падежа ед. ч. имен прилагательных муж. рода (молодой, крутой), где [o] из ы [1, с. 163–164].

Типы яканья

Наиболее сложным вопросом фонетики русских говоров является установление типов яканья.

Необходимо усвоить дефиниции каждого из основных типов яканья (сильного, умеренного, ассимилятивного, диссимилятивного) и внимательно проследить те факторы, от которых зависит качество гласного первого предударного слога после мягких согласных при той или иной разновидности яканья.

Приведем схемы основных типов яканья.

t – твердый согласный, t' – мягкий согласный.

### СИЛЬНОЕ ЯКАНЬЕ

В 1-ом предударном слоге на месте 'а, 'е, 'ê (в соответствии с лит. [и<sup>3</sup>])

'at

'at'

n'aták, б'адá, б'ады́, б'адóй, n'am'ú, n'ac'ú, в'адú, с'ады́х.

В ударном положении

любой гласный

### УМЕРЕННОЕ ЯКАНЬЕ

В 1-ом предударном слоге на месте 'а, 'е, 'ê (в соответствии с лит. [и<sup>3</sup>])

'at

'it'

n'aták, б'адá, б'ады́, б'адóй, в'адú, с'ады́х, n'асу́, но: б'ид'é, н'ис'ú, n'ит'ú, в'ил'él.

В ударном положении

любой гласный

### ДИССИМИЛЯТИВНОЕ ЯКАНЬЕ

В 1-ом предударном слоге на месте  
'а, 'е, 'ê (в соответствии с лит. [и³])

'at(t')

'nt(t')

*б'адү, с'адьх, н'асү, цв'ать, н'ас'и, но: н'итак, б'ида, н'исла, п'икла, үл'ид'ат'.*

### АССИМИЛЯТИВНОЕ ЯКАНЬЕ

В 1-ом предударном слоге на месте  
'а, 'е, 'ê (в соответствии с лит. [и³])

'at(t')

'nt(t')

*п'атак, б'ада, н'асла, п'акла, үл'ад'ат', но: б'иду, с'идьх, н'исү, цв'ить, н'ис'и*

В ударном подожении

й, ы, ү

á

В ударном положении

á

любой гласный, кроме á

Все типы и подтипы яканья обобщены и систематизированы В. Д. Бондалетовым в таблице, приведенной в «Сборнике упражнений по русской диалектологии» Л. И. Баранниковой, В. Д. Бондалетова [2, с. 171].

### Список литературы

1. Аванесов Р. И. Методические указания к «Программе собирания сведений для составления диалектологического атласа русского языка». М. : Изд-во АН СССР, 1957. 76 с.
2. Баранникова Л. И., Бондалетов В. Д. Сборник упражнений по русской диалектологии. М. : Высш. шк., 1980. 176 с.

УДК 378.147

**Виктория Витальевна Шмелева**

г. Пенза, victoria098bingo@gmail.com

**Ольга Петровна Графова**

г. Пенза, olgagrafova1980@gmail.com

## НАРУШЕНИЯ СЧЕТНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ИХ ОБУЧЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

В наше время нередко у детей младшего возраста наблюдаются нарушения различного характера. Частично это связано с внедрением в массовые школы инклюзии в образовании.

На наш взгляд, необходимо вовремя, на ранних стадиях, распознать отклонения, провести диагностику данных нарушений и оказать соответствующую помощь и провести коррекционную работу, иначе ребенку будет трудно познавать мир и адаптироваться в обществе.

В школьной практике часто встречается такое нарушение как дискалькулия. Дискалькулия – это нарушение счетных навыков, которое выражается в неспособности ребенка к обучению арифметике, наличию затруднений в овладении вычислениями, а также в неумении оперировать цифрами и числами. При наличии дискалькулии у детей наблюдается школьная дезадаптация, негативное формирование личности ребенка.

Дискалькулия встречается довольно часто. Частота выявления дискалькулии среди детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста варьируется около 6 %. Как мальчики, так и девочки одинаково склонны к дискалькулии. Симптоматика данного вида нарушений чаще всего проявляется в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. При подобном нарушении у детей возникают трудности с операцией счета, а также в оперировании числовой информацией. Ребенок путает знаки арифметических действий, цифры в записи чисел, прямые и обратные дроби, не может понять и усвоить десятичный состав чисел. У ребенка имеются проблемы с пространственной ориентацией, а именно с ориентировкой на своем теле. Подсчету в уме такой школьник предпочитается счет на пальцах, на палочках и на другом наглядном материале. Большие затруднения у школьника с определением точного времени по часам.

Большинство специалистов, изучающих проблему дискалькулии, отмечают, что проблема недостаточной сформированности математических знаний в дошкольном возрасте понижает уровень жизнедеятельности взрослых людей сильнее, чем низкая грамотность, этим можно объяснить актуальность данной темы.

Иногда, дискалькулия может встречаться как обособленное расстройство или входить в структуру других нарушений школьных навыков. Часто дискалькулия остается незамеченной педагогами и родителями, однако дети с дискалькулией нуждаются в специальном адаптированном подходе к их диагностике и, конечно же, обучению. Формат обучения детей, у которых наблюдается данное нарушение, схож с обучением детей, которые обладают общепринятыми речевыми нарушениями, такими как дислексия и дисграфия.

Одним из обязательных условий школьной успеваемости и социальной адаптации детей, является успешное овладение счетом и счетными операциями. Для этого необходимо проводить своевременную диагностику, профилактику и коррекцию нарушений счетных навыков у дошкольников и младших школьников.

Исследования дискалькулии показали, человек, который имеет сложности в овладении арифметическими навыками, имеет меньше возможностей для успешной самореализации себя в социуме. В то же время дискалькулия не является признаком нарушения интеллекта, так как человек способен познавать остальные области математических знаний, хоть он и не усвоил базовых арифметических действий. Все же дискалькулию зачастую можно встретить в сочетании с речевыми и другими нарушениями. Способностью определения количества предметов «на глаз» является нормой для детей, то при имеющихся нарушениях счетных навыков ребенок невольно начинает пересчитывать предметы, используя метод дактилономии. Использование пальцевого счета является часто встречающимся симптомом такого рода нарушения, что указывает на психологическую незрелость ребенка, то есть счетный навык у ребенка остался сформированным на уровне наглядно-действенной практической деятельности и не перешел в абстрактный уровень действий.

Выявление такого нарушения как дискалькулия требует наблюдения и качественной диагностики со стороны родителей и педагогов. Проблема дискалькулии ведет за собой ряд последствий. Человек, страдающий дискалькулией не в силах определять время, запоминать даты, номера телефонов. Такие особенности усложняют социализацию человека в обществе.

Неумение ребенка совершать математические действия, сложность в запоминании чисел, формул, – все это приводит к низкой успеваемости в школе, а в дальнейшем и к невозможности получения высшего образования, что будет свидетельствовать о невозможности получения желаемой профессии.

Отсутствие своевременной диагностики и специально разработанных коррекционных методов и программ в обучении детей с дискалькулией приводит к

проблемам в школе. На фоне этого у детей формируется низкая самооценка, может возникнуть депрессия. Возможно развитие асоциального поведения.

Мы в своем исследовании разработали комплекс диагностических заданий, направленных на выявление нарушений счетных навыков у детей младшего школьного возраста. Ниже предлагаем некоторые из них.

*Задание №1.*

На столе лежало 4 конфеты. Одну конфету съела мама. Сколько конфет осталось? Обведи карандашом правильно число. Затем, мама съела еще 2 конфеты. Сколько стало? Обведи правильное число.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Задание №1 направлено на диагностику умения правильно выполнять арифметическое действие вычитания, а также проверяет умение понимать и актуализировать математическую информацию в тексте задачи, осуществлять осознанный выбор арифметического действия для ее решения.

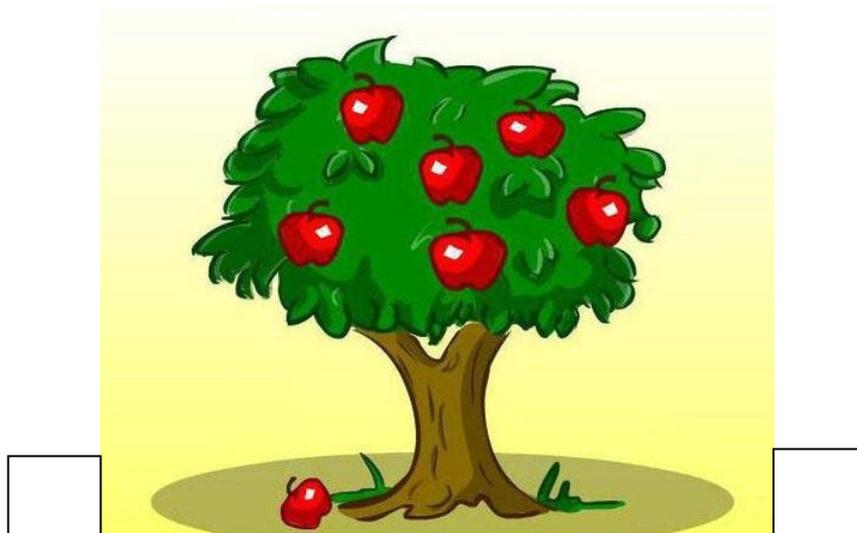
*Задание №2.*

На грядке у бабушки выросло 3 огурца и 2 кабачка. Сколько овощей на грядке? Нарисуй столько кружочков, сколько овощей на бабушкиной грядке.

Данное задание проверяет сформированность количественных представлений у учащегося, умение визуализировать множества объектов и переходить от множества к конкретному числу, характеризующему количество элементов этого множества.

*Задание № 3.*

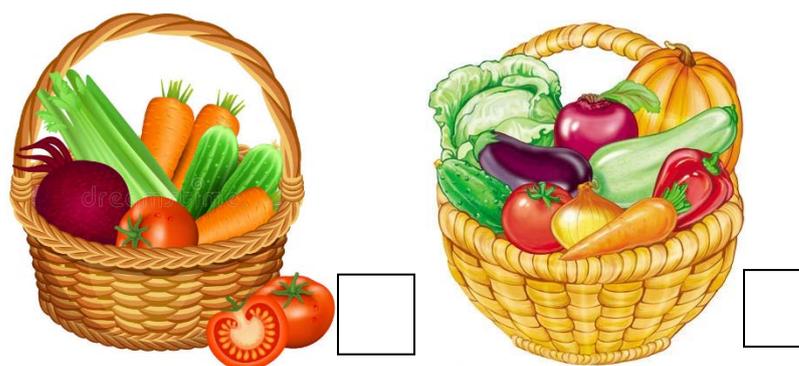
Сосчитай сколько яблок на дереве и запиши это число в первый квадратик. Сколько яблок упало? Напиши число во втором квадратике.



Это задание помогает оценить сформированность у ученика счетного навыка и умения записывать число соответствующей цифрой.

*Задание № 4.*

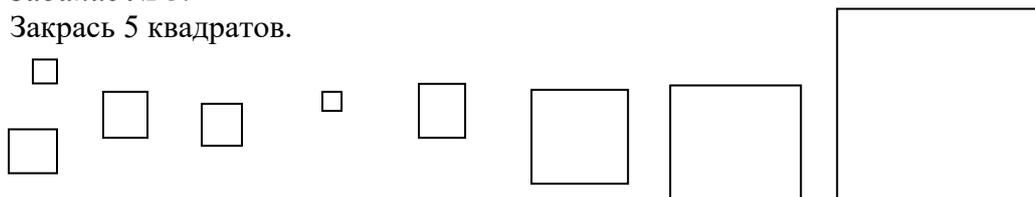
Где больше овощей? Закрась квадратик рядом с рисунком.



Задание направлено на умение оценивать «на глаз» и сравнивать группы предметов по количеству.

*Задание № 5.*

Закрась 5 квадратов.



Задание помогает оценивать умение ребенка вести счет в прямом порядке.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что дискалькулия является сложным нарушением, которое требует своевременной диагностики и коррекции. При их отсутствии данное нарушение определяет за собой ряд отягчающих жизнь школьника факторов.

УДК 908

**Иван Федорович Шувалов**  
г. Пенза, elshanets@gmail.com

### **КАК СОЗДАВАЛАСЬ И КАК РАБОТАЕТ НЕВЕРКИНСКАЯ КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ**

Картинная галерея как культурно-просветительский центр, а не только как «показательное» заведение, представляет собой учреждение, которое стремится иметь любой мало-мальски известный в том или ином регионе город. Содержание и эксплуатация ее требуют немало и материальных, и ментальных забот. Поэтому они есть не во всех городах, не говоря уже о сельских населенных пунктах. Вот почему создание в одном из дальних районных центров Пензенской области – в Неверкине картинной галереи представляет собой явление уникальное. В 80–90-х годах прошлого века она считалась первой в России, не имеющей аналогов, и стала называться в народе «Сельской Третьяковкой». Несколько десятков художественных картин из более чем двухсот, хранящихся в галерее, экспонируются в двух выставочных залах, находящихся в двухэтажном здании дома детского и юношеского творчества.

Галерея имеет большие возможности для своей полноценной культурно-просветительской работы. В здании, где она располагается, находятся централь-

ная районная библиотека, районная Детская школа искусств, напротив, через дорогу, – дом интернат для инвалидов и престарелых людей. Сосем недалеко, даже по сельским представлениям, располагаются основная средняя школа и школа интернат для детей, оставшихся без попечения родителей, два детских садика, районный Дом культуры. Все сельские населенные пункты связаны с районным центром, где находится картинная галерея, асфальтированными дорогами. Через Неверкино проходит большая межобластная трасса Кузнецк-Балтай (Саратовская область). Так что все эти учреждения и окружающие Неверкино села и деревни района являются реальной и потенциальной базой для постоянной и разнообразной работы галереи.

Главным основателем галереи считается Игорь Михайлович Мануйлов (1936–2004 гг.), детские и юношеские годы которого прошли в селе Неверкино. Здесь он закончил среднюю школу (1954 г.), а в 1959 году – философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. Защитил кандидатскую диссертацию. С 1964 года работал в разных вузах г. Пензы. Кроме философии, преподавал эстетику, в том числе в Пензенском художественном училище им. К. А. Савицкого и в пединституте, в котором работал на кафедре мировой и отечественной культуры. Имел широкую и тесную связь с художниками Пензы и деятелями культуры города и области. Получил известность как организатор художественных выставок. Собирал картины, которые дарили ему художники, некоторые понравившиеся покупал. В результате к началу 80-х годов у него образовалась небольшая коллекция картин. Ее он задумал подарить своему родному Неверкину, и на этой основе создать в селе картинную галерею.

Игорь Михайлович обратился с просьбой к друзьям художникам пожертвовать свои работы для нового очага культуры. И художники идею о создании галереи поддержали. Всего удалось собрать около 80 полотен, которые разместили в коридоре первого этажа средней школы села Неверкино. В начале октября 1984 года, в День знаний, в присутствии нескольких художников из Пензы, представителей администрации и общественности района картинная галерея была открыта. Это необычное событие освещалось не только в средствах массовой информации Пензенской области, но и на страницах центральной печати. Так, в 1984 году в газете «Советская культура» (29 октября) появилась статья инициатора создания галереи И. М. Мануйлова под названием «Все музы в гости», в которой рассказывалось о создании в одном из дальних районов области сельской картинной галереи и какой отклик получило это событие среди пензенских художников. Через два года в «Советской России» (12 февраля) напечатана его же статья «Музей в селе». В последующие годы появлялись подобные публикации и самого Игоря Михайловича, и других, не только пензенских авторов. Музей-галерея получил всероссийскую известность, жил и развивался. Живописные полотна поступали от многих художников.

Через 12 лет, в 1996 году, пензенская журналистка Татьяна Трапынина в газете «Доброе утро» (26.07) писала: «В результате возникла коллекция работ самых разных художников (прежде всего пензенских – И. Ш.). Ю. И. Ромашов подарил этюд «Жаркое лето», Н. Ф. Смолин – большой холст «Голос правды», Л. В. Кузнецов – более десяти живописных пейзажей и портретов. Народные художники России Анна Король и Николай Сидоров отдали в дар цветные офорты «Пензенский пейзаж». Питерский художник И. П. Баландин, вышедший так же, как и Мануйлов, из Неверкина, отдал музею на вечное хранение 27 холстов высокого художественного достоинства – пейзажей, натюрмортов, портретов старожил Неверкина, свыше сотни рисунков и акварелей, а лауреат Международного конкурса плакатистов в Монкадо (Куба) местный живописец М. С. Бахтеев выставил более тридцати этюдов».

Кроме произведений вышеназванных художников, в галерею поступили пейзажи и натюрморты Б. Н. Гладченко, В. С. Манучаряна; этюды Б. Н. Молчанова, живописные полотна П. С. Аниськина, Г. В. Жакова, Л. М. Якутя; графика И. М. Вавилина, И. М. Куликова, А. И. Мьялкина, В. М. Орлова, А. А. Оя и работы других мастеров.

Наряду с живописными полотнами, в галерею поступали рисунки, наброски, этюды, офорты и иные работы не только пензенских и местных художников, но и картины, привезенные из Москвы, Санкт-Петербурга, Твери, Омска, Пскова, Мурома и других городов. И все это благодаря стараниям Игоря Михайловича. Везде, где бы он ни бывал – в командировке или проездом, – он рассказывал о необычной сельской «Третьяковке» в селе Неверкино, показывал фотографии подаренных в галерею картин, и через некоторое время в Неверкине появлялся новый экспонат, а то и несколько. Приходилось обращаться и в высокие учреждения, курирующие культуру страны. В результате Советский фонд культуры передал галерее 22 холста московских художников, и Министерство культуры РСФСР презентовало несколько картин.

В галерее находятся работы и местных художников. В ней есть произведения упомянутого выше Мяжита Сулеймановича Бахтеева, жителя села Исикеево Неверкинского района, талантливого живописца и педагога, много сделавшего для создания и открытия галереи, а также уроженца села Неверкина Василия Васильевича Щербакова, портретиста и пейзажиста, запечатлевшего на своих полотнах земляков и наиболее привлекательные места села Неверкино и его окрестности. Представлены в галерее и произведения Александра Порфирьевича Алферова, живописца, портретиста и графика, Почетного гражданина соседнего с Неверкином города Кузнецка, а также известного в Камешкирском районе из села Пестравка художника Анатолия Ширманова. Выходцем из села Неверкино является и названный выше, разносторонний живописец из Санкт-Петербурга Иван Павлович Баландин.

«Конечно, в собрании картин в Неверкино нет выдающихся произведений мирового искусства, таких как в Лувре или Третьяковской галерее. Тем не менее это достойнейшая коллекция произведений русского провинциального искусства позднесоциалистического времени, удивительно точно отражающая это место и время. То есть здесь есть обязательные для советского времени красноармейцы и комбайнеры, но как они своеобразны и выразительны! Все это восхищает» – отмечает в своей проблемной статье «Судьба галереи» известный пензенский специалист по информации Сергей Долженков, посетивший в составе выездного редакционного совета журнала «Парк Белинского» неверкинскую галерею в 2013 году (ж. «Парк Белинского». № 1.2013. С. 86–95).

С момента своего возникновения галерея входила в различные учреждения района: в районный отдел народного образования, в отдел культуры, относилась к районному Дому культуры, а в 2017 году включена в структуру Детской школы искусств села Неверкина.

К началу 1990-х годов в школьном музее-галерее собралось более 200 художественных произведений. И размещать их все в коридоре школы стало невозможно и даже не безопасно. Многие картины находились в разных местах, в том числе и в частных руках. Необходимо было для всей этой коллекции специальное помещение. Проблема была решена следующим образом. Родной брат Игоря Михайловича – Александр Михайлович Мануйлов, работавший уже более десяти лет заведующим Неверкинского районного отдела народного образования (районо), добился при активном содействии и поддержке администрации района (Аникеева А. Е., первого секретаря райкома КПСС; Бредучева В. В., председателя райиспол-

кома; Сиротина А. А., зам. председателя райисполкома) и старшего брата строительства в Неверкине Дома пионеров. Такое учреждение был построено, и в него переехала из школы вся коллекция картин. 19 мая 1990 года в этом здании были открыты школа искусств и картинная галерея. Последняя заняла в нем два зала на первом этаже. Галерея получила даже небольшую комнату под запасник для экспонатов музея. С тех пор дата 19 мая 1990 года считается официальной датой открытия Неверкинской картинной галереи, а основателями ее – братья Мануйловы.

Шли годы, галерея постепенно пополнялась новыми произведениями искусства. Два зала, первоначально выделенные как выставочные павильоны, уже не могли вместить всех работ, и потому картины стали развешивать в коридорах школы искусств, в комнатах, где занимаются юные художники и музыканты, в актовом зале, где проходят музыкальные, поэтические вечера. И закономерно когда-то встанет вопрос о расширении картинной галереи, о пополнении ее специальной литературой по художественной культуре.

В настоящее время в Неверкинской «Третьяковке» находится свыше 200 живописных полотен и более 200 различных рисунков, офортов и других художественных экспонатов. Галерея ежегодно принимает несколько тысяч посетителей. В нее приходят школьники, местные жители и население соседних деревень и сел. Нередко приезжают и гости, особенно летом в отпускную пору. Каждому из них работники галереи стараются показать свою достопримечательность: благо вход в галерею бесплатный.

Галерея ведет большую и разнообразную работу. Прежде всего, как и положено картинной галерее, она обслуживает экскурсии, не зависимо от количества людей, пришедших посмотреть картины (2–3 человека или десяток-полтора). Для многих сельчан, никогда не бывавших не только в Третьяковке (Москва), но даже в Пензенской картинной галерее или в картинной галерее недалеко от Неверкина города Кузнецка (всего-то 44 километра!), экскурсия в Неверкинский музей равнозначна походу в другой мир, – мир искусства, в котором с помощью красок, рисунка, скульптурных фигур и других изобразительных средств можно по-новому, в ином свете и ракурсе увидеть картины родной природы, на которые в суе повседневной жизни никогда не обращал внимания, знакомые лица и предметы, которые хорошо знал, но не придавал им какого-то особого значения (в галерее есть картины родных неверкинских мест и портреты многих земляков). Кроме того, интересно ведь увидеть природу иных краев, иных людей, незнакомые достопримечательности, просто отдохнуть душой и подумать в тишине, созерцая произведения искусства.

В галерее проходят, хоть и не часто, выставки местных и пензенских художников. Так, в недалеком прошлом неверкинцы увидели выставки пензенской художницы Надежды Кабановой, земляков-художников Александра Ендуткина и Альфии Биктимировой (живет и работает в Санкт-Петербурге). Постоянно проходят тематические конкурсы детского рисунка, выставки народного творчества. Для последних имеются широкие возможности: в районе живут многочисленные представители четырех основных народов (русские, татары, чуваша и мордва). В галерее организуются литературно-художественные конкурсы, в том числе посвященные нашим писателям-землякам М. Ю. Лермонтову, В. Г. Белинскому и другим. Проводятся презентации, встречи с деятелями культуры, искусства, со знатными людьми, с представителями русской православной церкви и мусульманской религии – ислама и др. Как пример одного из таких мероприятий можно назвать встречи с Геннадием Владимировичем Штурминым, членом Союза писателей СССР, поэтом, журналистом, дважды лауреатом Всероссийской литературной премии имени М.Ю. Лермонтова и премии администрации Пензенской обла-

сти за роман «Дикое поле», уроженца села Неверкино (1950 г.р.), проживающего в городе Кузнецке.

Тесная связь галереи осуществляется и с Неверкинской средней школой имени П. А. Столыпина. Ученики этой школы – частые гости музея. Они практически всегда тем или иным образом участвуют во всех мероприятиях, проводимых галереей. Кроме того, в ней иногда проходят уроки рисования, некоторые занятия кружка «Умелые руки». А осенью, в День знаний, всех первоклассников приводят в галерею, где они проходят своеобразный «обряд посвящения в школьники». Одновременно здесь они знакомятся и с художественным наследием музея, многие из них, может быть, впервые. И вполне вероятно, что это незабываемое «мероприятие» станет некоторым из них тем днем, который заложит в сердца этих маленьких людей интерес, а потом и любовь к художественному творчеству, и они не один раз придут в этот музей искусства и будут стремиться посещать подобные учреждения, где бы в будущем они ни находились.

Картинная галерея не теряет связи и с другими группами населения Неверкина и района. Так, для людей с ограниченными возможностями здоровья существует объединение «Парус надежды», а для людей пожилого возраста и пенсионеров – объединение «Рукодельница». Для учащихся старших классов и молодежи работает клуб любителей старинной музыки «Ретро». Особенностью этих объединений является то, что в их работе активное участие принимают не только представители картинной галереи, но и работники школы искусств, районной библиотеки (все они находятся в одном здании) и районного Дома культуры, который располагается в 3–5 минутах ходьбы от картинной галереи.

Такова в общем плане картина возникновения и работы Неверкинской картинной галереи – необычного учреждения культуры в далеком сельском и небогатом районе, стесненного в материальном и финансовом отношениях (неоднократные попытки получить грант на развитие пока не увенчались успехом). Но галерея, несмотря на определенные трудности, живет, работает и понемногу пополняется. Смотритель картинной галереи Румия Вафовна Ефимова, работающая в ней с 2014 года, отмечает, что в последнее время в галерею поступили несколько произведений: это живописные портреты известного учителя математики Владимира Алексеевича Белова, авторитетного в районе в 40-50 годы директора Неверкинской средней школы (под его руководством в конце 40-х годов и строилась эта школа – старое деревянное здание, где с 1974 г. располагалась вспомогательная коррекционная школа интернат – в настоящее время оно не существует) и не менее известного в наше время земляка, писателя и поэта Геннадия Владимировича Штурмина, закончившего Неверкинскую среднюю школу и работавшего в Старо-Андреевской школе учителем рисования, а потом – в учреждениях культуры района и корреспондентом районной газеты «Знамя Ильича». Свою картину (пейзаж) подарила галерее после закрытия выставки в ней и А. Биктимирова. Так что дело, начатое И. М. Мануйловым, продолжается.

В своей статье «О времени и о себе» (газета «Наша Пенза» от 12.07.1996) Игорь Михайлович писал: «Мы сами творим свою историю. Ее за нас не делает ни Бог религии, ни мировой дух Гегеля. И как мы обустроим свой дом, имя которому Россия, таким он и будет».

Игорь Михайлович принял самое активное участие в обустройстве своего родного села, значительно подняв его культурный и привлекательный уровень. Тем самым он внес свой вклад, свою лепту в историю своего района, своей родины. И жители села будут помнить это. Свидетельством такой памяти является мемориальная доска на здании Детской школы искусств и присвоение ей имени И. М. Мануйлова.

«Возрождение культуры на селе – задача не из простых. Там, где живые традиции были задавлены господством железных догм, нелегко вернуть к жизни родники народной мудрости. Но делать это нужно. Какое будущее ждет Россию, если живительная родниковая вода так и останется под землей? Благодаря таким людям, как Игорь Михайлович Мануйлов, она выходит наружу и утоляет жажду всех страждущих. Остается только желать, чтобы таких людей было больше» (Т. Трапынина, газета «Доброе утро», 26.07.1996).

«Галерея в Неверкино – это не просто достопримечательность села, куда можно возить туристов. Это еще и пример силы духа, опредмеченной или овеществленной воли. Пример того, как обычный человек, интеллигент, каких было много в Пензе в середине 80-х годов, поставил себе цель и добился ее» (Валентин Мануйлов. Мой алфавит. Пенза, 2017. С. 354–355).

Можно надеяться, что дело, начатое И. М. Мануйловым, будет жить и развиваться.

УДК 372.4

***Наталья Евгеньевна Щербакова***

г. Пенза, stenyakova-n@mail.ru

## **К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Начало обучения в школе – самый важный момент в жизни каждого ребенка. Поступление в первый класс вызывает у будущих обучающихся различные эмоции, начиная от удивления и заканчивая страхом оказаться в новой обстановке. Поступление в первый класс – не только большая радость, но и ответственный шаг. Ведь школа – это новый, еще не открытый мир для детей.

На сегодняшний день проблема адаптации младших школьников является одной из самых актуальных. Каждый год в первый класс поступает около миллиона детей. Детям сложно адаптироваться к новой среде, не говоря уже о тех, кто не посещал детский сад, а развивался в домашних условиях. Проблема требует внимания и со стороны родителей, и со стороны педагогов. Они должны создать комфортные условия для начала обучения. На начальных этапах обучения важно создать такие комфортные условия для каждого первоклассника, чтобы процесс обучения был плодотворным и имел благоприятные результаты.

Процесс адаптации отражается на психоэмоциональном состоянии младших школьников, что ухудшает успеваемость на начальных этапах обучения. Школа в наши дни обязана создавать такие условия для первоклассников, которые будут способствовать снижению уровня стресса в период адаптации, так же условия для саморазвития обучающихся.

Адаптация младших школьников является предметом исследования многих ученых. Проблеме уделяется серьезное внимание в методологических, теоретических и прикладных исследованиях педагогов, психологов и физиологов, таких как Л. И. Божовича, Л. С. Выготского, Н. И. Уткиной, З. И. Калмыковой, Г. Г. Кравцовой, Н. Г. Салминой, Д. Б. Эльконина, Р. В. Овчаровой, И. А. Коробейникова, С. А. Беличевой и др.

Адаптация младших школьников имеет ряд особенностей. В процессе адаптации у первоклассников должно сформироваться положительное отношение к школе, обучению и получению новых знаний. Школьную адаптацию необходимо рассматривать, как сложную проблему, которая имеет свои компоненты, критерии и показатели: учебно-мотивационная адаптация; психологическая адаптация; социальная адаптация.

Эффективность адаптации зависит от того, как младший школьник воспринимает себя, одноклассников и учителя. Процесс адаптации может сопровождаться трудностями, в результате которых появляется негативная оценка обучения. Учитель на начальных этапах должен предотвратить появление чувства страха, нежелания получать знания.

Важно уделять внимание работе с родителями первоклассников в период адаптации. Необходимо проводить родительские собрания или индивидуальные встречи с целью повышения их педагогической образованности и предотвращения низкого уровня адаптации их детей.

Процесс адаптации считается успешно завершенным, когда обучающийся достигает психического равновесия, адекватно дает оценку своим способностям и накопленным умениям, а также успешно принимает новые условия окружающей среды. Первоклассник с удовольствием ходит в школу и получает новые знания. В противном случае появляется негативное отношение к школе и к происходящему в окружающей среде в целом. Этот процесс называется дезадаптацией. В. Е. Каган – дезадаптация – расстройство объектного статуса в семье и школе, затрудняющего учебно-воспитательный процесс. В основе дезадаптации лежит неспособность обучающегося принять новую роль [2].

Упрощает процесс адаптации пребывания детей в детских садах в дошкольном возрасте. Дети привыкают к порядку, получают новые знания через игру, общаются со сверстниками и учатся коммуникации. Чтобы помочь ученику, который пришел из дошкольного учреждения, легко пройти процесс адаптации и чувствовать себя комфортно в новой окружающей среде нужно: Знать особенности индивидуального развития ребенка, его потребности и в соответствии с этим помочь вжиться в новую роль – школьника.

Л. С. Выготский в своей работе «Детская психология» рассмотрел динамику переходов от одного возраста к другому. Переход от дошкольного к возрасту младшего школьника сопровождается развитием возрастного кризиса – кризиса 7-ми лет. Возникает резкая необходимость смены ведущей деятельности с игровой на учебную [1].

Адаптационный синдром или школьный стресс у первоклассников выражается по-разному: в виде сильной усталости, плаксивость, иногда головная боль, ухудшение сна, трудность с засыпанием и пробуждением, снижение или повышение аппетита и ряд других симптомов, не свойственных для ребенка и не имеющих видимые причины.

Процесс адаптации младших школьников имеет несколько стадий:

– первая – стадия тревоги. В ответ на изменения в окружающей среде систематично возникает чувство тревоги и включается стрессовое реагирование. Первая стадия длится довольно долго (4–5 недель);

– вторая стадия – неустойчивая адаптация. Обучающийся начинается постепенно адаптироваться, привыкать к новой окружающей среде. Но младший школьник еще не до конца адаптировался, иногда появляется страх и волнение при ответах на уроках. При подготовке домашней работы обучающийся может начать проявлять самостоятельность при решении поставленной задачи;

– третья стадия – период относительно устойчивой адаптации, когда обучающийся полностью приспосабливается к изменениям, и наличие определенных школьных правил. Полностью процесс адаптации без учета отклонений занимает 2 месяца и меньше.

Вариативность методов, форм и средств поддержки процесса работы с обучающимися помогают успешному протеканию процесса адаптации первоклассников к школе:

– игровые методы. Игра как средство адаптации младшего школьника является необходимым условием учебно-воспитательного процесса. У младших школьников появляется новая ведущая деятельность – обучение, но нельзя резко переходить из игры в учение. Дидактические игры помогают успешному овладению новой информации интересным способом. Чтобы успешно усвоить правила поведения в школе нужно вводить такие игры, в которые первоклассники играли дома и в дошкольных учреждениях;

– часы общения, проведения внеклассных мероприятий, празднование дней рождения обучающихся, совместное посещение экскурсий и мероприятий помогает первокласснику познакомиться и установить дружеские отношения не только с одноклассниками, но и учителем, что очень важно на протяжении всего обучения;

– создание ситуации успеха на уроках и внеклассных мероприятиях способствуют повышению мотивации при получении новых знаний. Первоклассник не только стремится изучить новые знания и самостоятельно их открыть, но и помогать своим товарищам;

– применение педагогики «сотрудничества». Основывается на интересе обучающихся, они вовлечены в учебный процесс, активно принимают участие в обсуждении прошедшей темы и темы, которая изучается на уроке. Также в совместной творческой деятельности;

– технология диалогового обучения и воспитания – это способ обучения, когда активизируются важные процессы личностного развития, такие как самореализация и самоутверждения. Применяя данную технологию, учителя учат своих учеников взаимоуважению, терпимости, праву выражать свое мнение и соглашаться с мнением других обучающихся;

– важность поддержания двигательной активности во время перемен и на уроках с помощью физкультминуток. Многие уроки можно построить с помощью технологий, которые будут интересны для детей и будут помогать в процессе обучения;

– организация групповой развивающей работы с выявлением готовности будущих первоклассников к школе. Важно проводить подготовительные занятия до начала обучения, чтобы будущие первоклассники раньше начали процесс адаптации. До начала занятий нужно проводить экскурсию по школе, показать будущим первоклассникам, где они будут получать знания, как будут проходить уроки и внеурочная деятельность;

– занимательность на уроке. Это напряженный труд, постоянный поиск и открытие знаний. Важно включать в уроки элементы театрализации, не отходя от темы и содержания занятий. Так постепенно у младших школьников появляется желание учиться на уроке не только потому, что это весело, а потому что он сам хочет преодолеть трудности и открыть новые знания. Когда ребенку весело и легко учиться, они легко справляются с трудными заданиями и вовлечены в процесс с большим удовольствием, тогда процесс адаптации проходит легко и практически незаметно.

Таким образом, процесс адаптации в первом классе сложный процесс не только для обучающихся, но и учителей и родителей. Важно поддерживать младших школьников в этот период и понимать, что им сложно перейти из дошкольного возраста в младший школьный возраст. Первый год обучения в школе – интересный и сложный период в жизни младшего школьника. Многие для первоклассников являются новым: правила в школе, структура урока, форма обучения, задания, одноклассники.

Чем быстрее школьник адаптируется, тем легче пройдет процесс обучения. Он будет готов к новым преградам, которые с легкостью пройдет, быстро включится в учебный процесс.

### **Список литературы**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
2. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агафонова Кристина Игоревна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель информатики, МБОУ СОШ № 78, г. Пенза.

**Акимова Ирина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Акимцев Дмитрий Анатольевич** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель истории и обществознания, МБОУ СОШ № 47, г. Пенза.

**Акчурина Эльвира Александровна** – учитель информатики, МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68, г. Пенза.

**Алешина Ирина Александровна** – старший преподаватель кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Амелькина Надежда Викторовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Антонова Вера Андреевна** – студентка, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва.

**Бабичева Елена Леонидовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Баканова Марина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Банникова Дарья Денисовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Барашкина Светлана Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Бачурина Екатерина Павловна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Березенкова Виктория Олеговна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Биксалеева Алсу Камилевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Болотская Маргарита Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Борисов Николай Андреевич** – специалист по социальной работе, МБУ «КЦСПСД» Первомайского района, г. Пенза; кандидат философских наук, доцент кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Бородина Валерия Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Брыкина Светлана Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Будникова Дарья Алексеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Будникова Ирина Алексеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель начальных классов, МАОУ многопрофильная гимназия № 13, г. Пенза.

**Бузыкина Юлия Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Ванькова Ксения Геннадьевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Васина Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Веникова Арина Эдуардовна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Вернигора Александр Николаевич** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Волкова Наталия Валентиновна** – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Глебова Мария Владимировна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Голубева Марина Николаевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Гордеева Вероника Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Горина Анастасия Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Горланов Геннадий Елизарович** – доктор филологических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Графова Ольга Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Гришанина Юлия Олеговна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Гришачева Юлия Станиславовна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Груздова Ольга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Губанова Ольга Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Гурьянова Людмила Борисовна** – старший преподаватель кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Гусева Татьяна Вячеславовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Денисова Кристина Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель математики, МБОУ СОШ г. Сурска, Пензенская область, г. Сурск.

**Диков Андрей Валентинович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Дугаева Валентина Юрьевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Дырдова Мария Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Ерошенко Елизавета Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Жалдыбина Анастасия Николаевна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Журавлева Екатерина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Журавлева Ольга Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Журунова Елена Александровна** – учитель физики, МБОУ классическая гимназия № 1 имени В. Г. Белинского, г. Пенза.

**Зимняков Александр Михайлович** – кандидат химических наук, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Зубкова Юлия Алексеевна** – кандидат физико-математических наук, преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, г. Пенза.

**Ивашова Ольга Николаевна** – кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель кафедры систем автоматизированного проектирования и инженерных расчетов, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва.

**Исайкин Максим Витальевич** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кагина Наталья Алексеевна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Канакина Галина Ивановна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Карасева Александра Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Карпушкина Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Карташова Ангелина Сергеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кивчаева Виктория Александровна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Киреева Мария Андреевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель английского языка, МБОУ классическая гимназия № 1 имени В. Г. Белинского, г. Пенза.

**Клейменова Елизавета Дмитриевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Климова Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Козлова Вера Владимировна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель биологии, МОУ СОШ № 221, Пензенская область, г. Заречный.

**Корчагина Луника Николаевна** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Костина Наталья Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Котельникова Дарья Сергеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кочеткова Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кочеткова Татьяна Михайловна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Крылов Захар Николаевич** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Крылова Наталья Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кузнецов Максим Владимирович** – заведующий сектором заочного обучения, Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», г. Пенза.

**Кузнецова Анна Викторовна** – кандидат химических наук, доцент кафедры «Общая и клиническая фармакология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Кузнецова Нина Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Курмалева Алсу Хамзеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель биологии, МБОУ СОШ № 77, г. Пенза.

**Кязимова Кристина Романовна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Логашова Елена Алексеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Луннова Марина Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Лыгина Марина Аркадьевна** – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Лылина Марина Владимировна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Макеева Виктория Алексеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Мали Любовь Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Мали Наталья Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Мамонова Анастасия Алексеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель биологии, МБОУ СОШ с. Бессоновка, Пензенская область, с. Бессоновка.

**Мещерякова Елена Александровна** – старший преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Минайкина Наталья Андреевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Миронова Анна Игоревна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Михалец Ирина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Миханова Ольга Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Можаева Галина Федоровна** – биолог Ботанического сада имени И. И. Спрыгина, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Монахова Оксана Александровна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Морозова Валентина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Мурзаева Светлана Максимовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Мусорина Ольга Александровна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Надеева Жанна Саметовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; педагог-психолог, МБОУ СОШ № 225, Пензенская область, г. Заречный.

**Назарова Александра Сергеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Наташкина Юлия Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Наумова Нина Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Некрутова Софья Вячеславовна** – педагог-организатор, МБОУ СОШ № 64, г. Пенза.

**Никитин Николай Дмитриевич** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Никитина Ольга Геннадьевна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Орлова Наталья Николаевна** – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Осин Роман Викторович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Памфилова Светлана Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Паршина Вера Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Паскевич Нелли Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая физика и методика обучения физике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Первушкин Тимофей Викторович** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Перепелкина Лариса Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Петракова Алёна Дмитриевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Петровская Мария Владимировна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Петропавловская Светлана Юрьевна** – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, г. Пенза.

**Пчелякова Ксения Алексеевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Пятин Михаил Александрович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Рябова Галина Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Савина Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Савинкина Анастасия Андреевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Салмин Алексей Алексеевич** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сафонова Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сафонова Ольга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сафронова Наталья Александровна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сботова Светлана Викторовна** – кандидат культурологии, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Семенов Илья Сергеевич** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Семенова Татьяна Семеновна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Семунина Ксения Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сергеева Кристина Юрьевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Силантьева Ольга Николаевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель начальных классов, МБОУ гимназия № 1, Пензенская область, г. Кузнецк.

**Симакова Наталья Анатольевна** – кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сиренко Елизавета Романовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Солдатов Сергей Александрович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сорокина Марина Валерьевна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Сударева Инна Андреевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Султанова Галия Алиевна** – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, г. Пенза.

**Сурина Ольга Петровна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Суркова Оксана Евгеньевна** – учитель биологии, МБОУ СОШ № 71, г. Пенза.

**Сычёва Марина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Тарасова Анастасия Алексеевна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Трифонова Валерия Николаевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Тугаров Александр Борисович** – доктор философских наук, профессор кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Тюпаева Анастасия Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Ульянов Алексей Ильич** – студент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва.

**Урядова Дарья Александровна** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Фатюнина Юлия Александровна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Фёдорова Татьяна Юрьевна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Российский университет транспорта, г. Москва.

**Филатова Светлана Владимировна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Филиппова Елена Викторовна** – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Фирстова Наталья Вадимовна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Фомин Владимир Владимирович** – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Храмова Дарья Вячеславовна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Царапкина Дарья Александровна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Царапкина Юлия Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва.

**Шарапова Наталья Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Шипилкина Татьяна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Ширшаков Роман Викторович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Шмелева Виктория Витальевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Шувалов Иван Федорович** – кандидат филологических наук, профессор кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Шурыгина Юлия Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Щенникова Наталья Владимировна** – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Щербакова Наталья Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Юшковец Светлана Юрьевна** – биолог, Ботанический сад имени И. И. Спрыгина, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Яхина Елена Геннадьевна** – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

**Яшкова Екатерина Александровна** – старший преподаватель, Российская международная академия туризма, г. Москва.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Акимова И. В., Акчурина Э. А., Исайкин М. В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ .....	3
<i>Акимцев Д. А.</i> КРЕСТЬЯНСКИЙ ДВОР КАК ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ОРГАНИЗМ ЭКОНОМИКИ СОВЕТСКОЙ РОССИИ 1920-х ГОДОВ.....	6
<i>Алешина И. А.</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «КАРА-БУГАЗ»).....	9
<i>Амелькина Н. В., Сафонова О. В.</i> ПРИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ .....	12
<i>Антонова В. А., Царяпкина Ю. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕБ-КВЕСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ МОЛОДЕЖИ.....	14
<i>Бабичева Е. Л.</i> К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ СДВИГАХ СОВРЕМЕННОГО ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЯ .....	17
<i>Баканова М. В.</i> ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО СТИЛЯ ДЭНИЕЛА КИЗА.....	19
<i>Банникова Д. Д., Щенникова Н. В.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В АМЕРИКАНСКИХ СМИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА.....	22
<i>Барашкина С. Б.</i> СТАЖИРОВОЧНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЯМИ-СТАЖЕРАМИ ПО ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» .....	24
<i>Бачурина Е. П.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	27
<i>Березенкова В. О., Щербакова Н. Е.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	29
<i>Биксалева А. К., Брыкина С. В.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ОБЪЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	32
<i>Болотская М. П.</i> ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФИНИТИВА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ТОКАРЕВОЙ.....	35

<b>Борисов Н. А.</b> МЕТОД CASE-STUDY В ИЗУЧЕНИИ СЛУЧАЕВ СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	38
<b>Будникова И. А.</b> ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ О СКОРОСТИ ПРИ ВЗАИМОСВЯЗАННОМ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ И ФИЗКУЛЬТУРЫ.....	41
<b>Мали Л. Д., Будникова Д. А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА.....	43
<b>Бузыкина Ю. С.</b> РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	45
<b>Ванькова К. Г., Фомин В. В., Мусорина О. А.</b> ИМИДЖ СТУДЕНТА ВУЗА: МНЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	48
<b>Васина О. Н., Кагина Н. А., Гришачева Ю. С.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БИОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	50
<b>Веникова А. Э., Морозова В. Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ.....	53
<b>Вернигора А. Н., Котельникова Д. С.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ХИМИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	57
<b>Волкова Н. В., Лылина М. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ.....	60
<b>Глебова М. В.</b> ИГРОВАЯ ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	62
<b>Голубева М. Н., Солдатов С. А.</b> КУЛЬТИВИРОВАНИЕ <i>FRITILLARIA RUTHENICA</i> WIKSTR. В УСЛОВИЯХ <i>IN VITRO</i> .....	65
<b>Гордеева В. В., Назарова А. С.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СТОРИСЕК» В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	67
<b>Горина А. С., Шаранова Н. Н.</b> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	70

<b>Горланов Г. Е.</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ МАРИЕНГОФА .....	73
<b>Графова О. П., Сафронова Н. А.</b> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	76
<b>Гришанина Ю. О., Кочеткова О. А.</b> ИЗУЧЕНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ С ПОМОЩЬЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	80
<b>Груздова О. Г.</b> МЕТОД ПРОЕКТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	82
<b>Губанова О. М., Агафонова К. И.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ .....	85
<b>Гурьянова Л. Б.</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АССАМБЛЕЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА .....	88
<b>Гусева Т. В., Семенов И. С.</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ ФИЛЬМОНИМА.....	90
<b>Денисова К. С., Глебова М. В.</b> ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	93
<b>Диков А. В.</b> ИНФОГРАФИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ ЕЕ СОЗДАНИЯ.....	95
<b>Дугаева В. Ю., Михалец И. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГОВ МОУ СОШ № 1 ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА р.п. КОЛЬШЛЕЙ.....	99
<b>Дырдова М. С., Мещерякова Е. А.</b> ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	102
<b>Ерошенко Е. С., Сафонова О. Ю.</b> УСТАРЕВШИЕ СЛОВА И ИХ СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ».....	105
<b>Жалдыбина А. Н.</b> О НАПРАВЛЕНИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	108
<b>Журавлева Е. Г., Бородина В. А., Салмин А. А.</b> ВОЗМОЖНОСТИ GOOGLE ФОРМ КАК СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	111
<b>Журавлева О. А., Сорокина М. В.</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНВЕРСИИ В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ .....	114

<b>Журунова Е. А., Паскевич Н. В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ.....	117
<b>Зимняков А. М., Миронова А. И.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВЕБ-САЙТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ .....	120
<b>Зимняков А. М., Сергеева К. Ю.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ.....	123
<b>Зубкова Ю. А., Султанова Г. А., Петропавловская С. Ю.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ.....	125
<b>Ивашова О. Н., Ульянов А. И., Яшкова Е. А.</b> ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ.....	127
<b>Канакина Г. И.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССЕ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ .....	130
<b>Карасева А. С., Сботова С. В.</b> ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	133
<b>Карпушкина Е. А.</b> ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	136
<b>Карпушкина Е. А., Савинкина А. А.</b> ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЛОГОРИТМИКИ.....	139
<b>Карташова А. С.</b> МЕТОД «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ» НА УРОКАХ ОБОБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В 10 КЛАССЕ.....	141
<b>Кивчаева В. А., Савина Л. Н.</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ .....	145
<b>Киреева М. А.</b> РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	148
<b>Клейменова Е. Д.</b> ПРИМЕНЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ .....	150
<b>Козлова В. В., Курмалева А. Х., Минайкина Н. А., Фатюнина Ю. А., Юшковец С. Ю.</b> ОРАНЖЕРЕЯ ПЕНЗЕНСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	152

<b>Корчагина Л. Н., Сиренко Е. Р.</b> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ .....	155
<b>Костина Н. Ю., Макеева В. А.</b> ОТРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПРОЗАИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ П. Г. ВУДХАУЗА «JEEVES TAKES CHARGE» .....	157
<b>Кочеткова Т. М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В ПОПУЛЯРНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....	161
<b>Крылов З. Н., Шурыгина Ю. А.</b> О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМИКСОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК») .....	165
<b>Крылова Н. Н., Кязимова К. Р.</b> ПЕРСПЕКТИВЫ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА КАК СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТА ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	167
<b>Кузнецов М. В.</b> ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ КАРТИНЫ СОЦИУМА НА ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТРАН ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ.....	170
<b>Кузнецова А. В., Фирстова Н. В.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ INTRANET-СЕТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ.....	173
<b>Кузнецова Н. Г.</b> ТРАДИЦИИ БЫЛИННОГО ЭПОСА В «ПЕСНЕ ПРО ЦАРЯ ИВАНА ВАСИЛЬЕВИЧА, МОЛОДОГО ОПРИЧНИКА И УДАЛОГО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М. Ю. ЛЕРМОНТОВА .....	176
<b>Логашова Е. А., Лыгина М. А.</b> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	178
<b>Луннова М. Г.</b> МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНТРАСТА В СТИХОТВОРЕНИЯХ ПЕНЗЕНСКОГО ПОЭТА В. АГАПОВА.....	181
<b>Мали Н. А., Некрутова С. В.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ .....	184
<b>Мамонова А. А., Можяева Г. Ф., Суркова О. Е., Фатюнина Ю. А.</b> ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕКЦИИ РЕДКИХ РАСТЕНИЙ ПЕНЗЕНСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	187
<b>Миронова А. И.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ХИМИИ .....	190

<b>Миханова О. П., Наташкина Ю. А.</b> ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	192
<b>Монахова О. А., Пчелякова К. А.</b> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ В ШКОЛЕ.....	195
<b>Мурзаева С. М., Графова О. П.</b> СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	198
<b>Надеева Ж. С., Памфилова С. А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	201
<b>Наумова Н. И.</b> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.....	204
<b>Никитин Н. Д., Никитина О. Г.</b> ОБ ОДНОМ ПРИМЕНЕНИИ НЕРАВЕНСТВА КОШИ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЯХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	207
<b>Никитина О. Г.</b> ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОСТЕЙШИХ СВОЙСТВ ЧИСЛОВЫХ НЕРАВЕНСТВ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧАХ.....	210
<b>Орлова Н. Н.</b> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО .....	213
<b>Орлова Н. Н.</b> РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ФОРТЕПИАНО) .....	216
<b>Осин Р. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА.....	219
<b>Памфилова С. А.</b> К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ».....	221
<b>Переушкин Т. В., Паршина В. Н.</b> НУМИЗМАТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ .....	224
<b>Перепелкина Л. П.</b> ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «НЕДЕЛЯ ПОГРУЖЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК. ЛИТЕРАТУРА» .....	227
<b>Петракова А. Д., Щенникова Н. В.</b> ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕДАЧИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	229

<b>Петровская М. В., Сафонова О. Ю.</b> ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ РОЛЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н. ГЕЙМАНА «THE GRAVEYARD BOOK».....	232
<b>Рябова Г. Н.</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС .....	234
<b>Сафонова О. В., Царапкина Д. А.</b> КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	237
<b>Семенова Т. С.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОМАНА Е. НЕКРАСОВОЙ «КАЛЕЧИНА-МАЛЕЧИНА» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	239
<b>Семунина К. А.</b> ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ НАВЫК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА .....	241
<b>Силантьева О. Н., Графова О. П.</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ .....	244
<b>Симакова Н. А., Пятин М. А.</b> ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	247
<b>Сударева И. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРИРОДООХРАННЫЕ АКЦИИ.....	251
<b>Сурина О. П.</b> УСЛОВИЯ ИЗОТРОПНОСТИ КРИВИЗНЫ ОБОБЩЕННОГО ЛАГРАНЖЕВА ПРОСТРАНСТВА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ.....	253
<b>Сычёва М. В.</b> САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	256
<b>Сычёва М. В., Трифонова В. Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА .....	259
<b>Тарасова А. А., Климова С. А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДИАЛОГА С АВТОРОМ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	262
<b>Тугаров А. Б., Фёдорова Т. Ю.</b> ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПРЕВЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	265

<b>Тугаров А. Б.</b> ВОЙНА И СОЦИАЛЬНАЯ ПРЕВЕНЦИЯ: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ.....	268
<b>Тюпаева А. А.</b> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КЛУБ «ЭКОПРОЕКТОРИЯ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	270
<b>Урядова Д. А.</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	274
<b>Филатова С. В., Яхина Е. Г.</b> КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЕ КАК ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ДВОРЯНСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – НАЧАЛА XX в. (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ) .....	277
<b>Филиппова Е. В.</b> ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	280
<b>Храмова Д. В., Шаранова Н. Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ МАТЕМАТИКОЙ И ЛИТЕРАТУРОЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	282
<b>Шипилкина Т. А.</b> ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	286
<b>Ширшаков Р. В.</b> О СПЕЦИФИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ (ФОНЕТИКА) .....	289
<b>Шмелева В. В., Графова О. П.</b> НАРУШЕНИЯ СЧЕТНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ИХ ОБУЧЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	292
<b>Шувалов И. Ф.</b> КАК СОЗДАВАЛАСЬ И КАК РАБОТАЕТ НЕВЕРКИНСКАЯ КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ.....	295
<b>Щербакова Н. Е.</b> К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ .....	300
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	304

*Научное издание*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМЕНИ В. Г. БЕЛИНСКОГО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

г. Пенза, 16 декабря 2022 г.

Под общей редакцией  
кандидата физико-математических наук, доцента  
***Суриной Ольги Петровны***

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *Н. А. Сидельникова*  
Технический редактор *Ю. В. Анурова*  
Компьютерная верстка *Ю. В. Ануровой*  
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 27.12.2022.  
Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Усл. печ. л. 37,43.  
Тираж 22. Заказ № 839.

---

Издательство ПГУ.  
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40.  
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru