

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 X Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 85-летию
Педагогического института имени В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 13 декабря 2024 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2025

Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы X Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 13 декабря 2024 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2025. – 248 с.

ISBN 978-5-907934-64-1

Представлены научные статьи преподавателей и обучающихся Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, а также публикации работников сферы образования как Пензенской области, так и других российских регионов. Рассматриваются 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 вузов, 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 X Всероссийской научно-практической
конференции «Педагогический институт имени В. Г. Белинского:
традиции и инновации»
№ 1200/о от 18.11.2024

ISBN 978-5-907934-64-1

© Пензенский государственный
университет, 2025

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

В современной педагогической науке исследуются дидактические аспекты, связанные с профессиональной подготовкой в университете бакалавров, обучающихся по образовательным программам непедagogических направлений (социальная работа, психология, социология). В частности, исследовательский интерес представляют педагогические вопросы формирования у студентов социально-гуманитарного профиля навыков геронтологической психосоциальной помощи.

В этом случае содержание геронтологической помощи клиентам социальных или психологических служб рассматривается как сегмент университетского социально-гуманитарного образования. Вопросы обучения в университетах будущих специалистов социальной сферы навыкам и технологиям геронтологической помощи населению остаются дискуссионными по своей смысловой направленности [3, с. 56–57].

Мы исходим из того, что дидактические аспекты имеют прямое отношение к профессиональной подготовке в университетах бакалавров непедagogических направлений, способных оказывать геронтологическую помощь клиентам социальных или психологических служб с использованием инновационных и эффективных социально-терапевтических технологий.

При этом в современных исследованиях проблем социально-гуманитарного образования обращается внимание на то, что понимание процесса обучения в университете предполагает знание об «академической культуре» и образовательной среде, в которой происходит обучение студентов – будущих социальных работников, психологов и социологов [4].

Такое знание представляет собой, в частности, синтез социологических и дидактических аспектов, имеющих отношение к практике геронтологической помощи клиентам социальных или психологических служб и ее научному исследованию. Понимание студентами необходимости интеграции социально-педагогических, социокультурных и психологических знаний для установления профессионального взаимодействия специалиста социальной сферы и клиента социальных или психологических служб обращает исследование к дидактическим аспектам, которые имеют отношение к формированию навыков психосоциальной геронтологической помощи таким клиентам [1, 2].

Проводимые прикладные исследования ориентируют на то, что преподаватели социальных и гуманитарных дисциплин в университете более, чем преподаватели других учебных дисциплин, ориентированы на студента и на широкое использование различных инструментов и технологий его обучения [4]. Это необходимо учитывать при обучении в университете будущих профессионалов социальной сферы (социологи, психологи, социальные адвокаты, социальные реабилитологи, социальные педагоги, социальные работники и др.) практическим вопросам организации и технологизации геронтологической помощи населению.

Качество такого обучения и уровень формирования их профессиональных навыков определяются теми изменениями, которые происходят при изучении студентами университета социальных и гуманитарных наук в целом. Студенты

потенциально способны понять причинно-следственную связь изучаемых социальных процессов и явлений, корреляцию и выборку исследования. Это не означает, что социально-гуманитарные науки проще и легче для изучения, чем естественные или физико-математические науки. Это объясняет то, что методы, способы и технологии интерпретации знаний этих наук более универсальны и широкодоступны при обучении будущих специалистов социальной сферы.

Но в университетском образовании по-прежнему существует тенденция фрагментировать знания и навыки в области социально-гуманитарных наук по учебным дисциплинам вместо целостного рассмотрения базисных вопросов. Мы считаем, что универсальные и многоаспектные по содержанию учебные дисциплины ориентированы на то, чтобы формировать у студентов профессиональные навыки, а также умения исследовать, интерпретировать, анализировать и применять результаты научных исследований на стадии их практической подготовки.

Например, универсальные по содержанию учебные дисциплины знакомят студентов с основами применения достижений социально-гуманитарных наук в государственной геронтологической политике и/или повседневной жизни пожилых людей; использования социологических и психологических данных, концепций и теорий при разработке программ и проектов, технологий и методов социально-терапевтических вмешательств в жизненную ситуацию пожилого человека как получателя различного вида социальных и психосоциальных услуг.

Идея реализации в обучении студентов более широкого, синтетического подхода к изучению социальных и гуманитарных наук, по-прежнему, многим преподавателям университета кажется нерезультативной. Объясняется это тем, что такие преподаватели как узко-ориентированные профессионалы преимущественно чувствуют себя уверенно только в рамках конкретных учебных дисциплин. Они высказывают мнение, что не смогут адекватно оценить широту и глубину содержания смежных областей социально-гуманитарного научного знания в процессе формирования навыков у будущих профессионалов социальной сферы.

Вместе с тем, синтетический подход к социально-гуманитарному образованию в университете может привести к нежелательному результату: он может мотивировать студентов выбрать для более глубокого изучения только одну из учебных дисциплин по социальным или гуманитарным наукам. Критическое отношение исследователей к такой ситуации объясняется тем, что ни одна учебная дисциплина не может своим содержанием полностью раскрыть наиболее сложные социальные проблемы современного общества, такие как социальная справедливость, глобализация, экология или информационные технологии и цифровизация.

Кроме того, каждая отдельная учебная дисциплина привносит в содержание обучения студентов и в процесс формирования их профессиональных навыков свою собственную методологию, категориальный аппарат, объект и предмет исследования.

Мы исходим из того, что идея универсального, синтетического изучения социальных и гуманитарных наук будущими специалистами социальной сферы представляется перспективной, поскольку концентрирует дидактический материал на анализе актуальных проблемах практики и применения технологий геронтологической помощи клиентам социальных и психологических служб.

Преимущество анализируемого дидактического технологического подхода к изучению студентами социальных и гуманитарных наук проявляется в том, что такой подход изначально является междисциплинарным по смысловой направленности.

Навыки, которые наиболее значимы в любой социальной практике, – критическое оценивание, аналитическое исследование, интерпретация и теоретизирование – становятся основными в процессе профессиональной подготовки будущих

специалистов социальной сферы к оказанию геронтологической психосоциальной помощи населению.

Рассматриваемый дидактический подход применительно к вопросам практики геронтологической помощи населению может быть основан на изучении одной или нескольких определяющих проблем и/или противоречий социальной сферы современного общества (прежде всего, гендерных, этнических, расовых, конфессиональных и социокультурных).

Синтетический подход к формированию у студентов навыков геронтологической социальной, психологической и психосоциальной помощи населению предполагает их ознакомление с методологией и методами прикладных социальных исследований, поскольку только в этом случае они смогут правильно понять проблемы, связанные с возможностями, ограничениями и сложностями сбора и анализа научных данных, необходимых для практики геронтологической помощи клиентам социальных или психологических служб.

Результаты исследования практического опыта обучения будущих специалистов социальной сферы показывают, что навыки профессиональной поддержки уровня социальной активности и самостоятельности в жизни способствует развитию субъектности пожилых людей и сохранению их способности к самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарченко Н. А. Психосоциальная и социально-психологическая составляющие в профессиональной подготовке специалистов социальной работы // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. № 13. С. 204–208.
2. Сухов А. Н., Гераськина М. Г. Психосоциальная работа с населением: учебно-научный и практические аспекты // Отечественный журнал социальной работы. 2016. № 4. С. 76–85.
3. Тугаров А. Б., Якунина В. А. Эволюция социальной активности пожилого человека в волонтерстве: философский анализ и практическое моделирование // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15, № 2-3. С. 53–64.
4. Milutinović J., Lungulov B., Lazić M. University teachers' perspectives on teaching: The differences among academic disciplines // Active Learning in Higher Education. 2024. doi: 10.1177/14697874241262010

УДК 749.8 (470.40)

Виктория Николаевна Аданькина

г. Пенза, viktori.adankina567@mail.ru

Светлана Владимировна Филатова

г. Пенза, col4uginasvetlana@yandex.ru

ИЗ ИСТОРИИ ГОНЧАРНОГО ПРОМЫСЛА ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ: АБАШЕВСКАЯ ГЛИНЯНАЯ ИГРУШКА

Промысел абашевской глиняной игрушки зародился в Пензенском крае как побочный. Это было связано с объективными обстоятельствами. Изначально речь шла только о гончарном ремесле в целом. Глина представляла собой доступный и проверенный временем материал, из которого изготавливалась домашняя утварь [1].

В первую очередь, это была посуда – горшки, кувшины, корчаги, кашники, блюда, поддонники, чайники, кубышки и др. При этом речь идет не только о крестьянских хозяйствах. Например, мемуарист Ф. Ф. Вигель в своих «Записках», характеризующих быт пензенских дворян в конце XVIII в., сообщал, что у них «не было фаянсовой посуды, у всех подавали глиняную, муравленую» [2, с. 10].

Кроме того, гончарами изготавливались и другие необходимые в домашнем быту предметы – например, тумбы для печных труб. Популярным изделием была также глиняная игрушка – в Пензенском крае это была свистулька. О том, какое значение имели игрушки для ребенка, можно судить по мемуарной литературе. Так, в автобиографическом романе «Искуситель» М. Н. Загоскин (1789–1852), чье детство и юность прошли в родовом имении в Рамзае (Мокшанский уезд Пензенской губернии), описывает следующий сюжет, относящийся к Петропавловской ярмарке: «...оборванный мальчишка дул из всей силы в хвост глиняной утки и налаживал плясовую» [3, с. 407].

Отметим, что интерес к данным изделиям был не утрачен и спустя полтора века. В частности, рассказывая о ярмарке в с. Ново-Троицк Староакшинского района Мордовской АССР (ранее это был Инсарский уезд Пензенской губернии) писатель и поэт В. А. Гадаев (1940–2019) сообщал: «Оживлено было возле мастеров с глиняными игрушками: мамы покупали своим детям глиняные свистульки» [4, с. 59].

Возникновение и широкое распространение кустарных промыслов, в том числе и гончарного, специалисты связывают с рядом факторов. Во-первых, это недостаточное развитие промышленности в Пензенской губернии и вследствие этого – неспособность в полной мере удовлетворить нужды населения в товарах первой необходимости, в нашем случае – изделий для приготовления, приема и хранения пищи. Другую проблему представляло собой аграрное перенаселение края, в результате чего возникало крестьянское малоземелье – «недостаток земли и дороговизна ее у помещиков», как сообщал корреспондент газеты «Пензенские епархиальные ведомости», учитель и священнослужитель Е. Ф. Куликов. Данное обстоятельство, в свою очередь, обуславливало низкую доходность от занятий сельскохозяйственными работами. Например, по данным О. В. Ягова, аграрная перенаселенность в Пензенской губернии в отдельные периоды составляла 30 % от всего количества сельских жителей. Фактором, снижающим доходность сельского хозяйства, являлись также природно-климатические условия, из-за чего в регионе случались регулярные неурожаи. И, наоборот, то же обстоятельство обусловило возникновение и развитие гончарного промысла, поскольку он функционировал на местном сырье [5, с. 136–137; 6, с. 71, 74].

В Пензенской губернии, по официальным данным, керамическое ремесло было наиболее распространено в Керенском, Чембарском и Наровчатском уездах. Село Абашево (Спасский район Пензенской области, ранее – Спасский уезд Тамбовской губернии, Наровчатский уезд Пензенской губернии) как раз расположено в пределах северной окраины Керенско-Чембарской возвышенности. Также промысел существовал и в соседнем поселении Богданово. В научной литературе на сегодняшний день не существует единого мнения о времени возникновения и истоках абашевского искусства. Наиболее ранней датой может считаться XVII век: так, в писцовых книгах Шацкого уезда за 1616 г. промысел уже упоминается. Речь идет о гончарном ремесле в целом; изготавливали ли местные мастера игрушки – неизвестно. О древних истоках промысла можно судить и по рельефу местности. В частности, О. М. Савин, ссылаясь на разыскания О. А. Иванчиковой, сообщает об «обширных старых выемках глины» близ Абашева. «Они разбросаны почти по всем оврагам и склонам, а в одном месте занимают десятин двадцать равнины» (в современной системе мер – 218 500 квадратных метров).

Существуют и другие авторитетные мнения, утверждающие, что керамическое ремесло в Абашеве и окрестных селах появилось вместе с первыми поселенцами: например, искусствовед Л. Д. Рондели утверждает, что «гончарству здешнему никак не менее трехсот лет» (это положение озвучено в 1978 г.). Пензенский краевед Л. Н. Буяльская полагает, что среди колонизаторов края, наряду с людьми военными – стрельцами, пушкарями, конными и пешими казаками – были и мастера.

Вопрос о времени зарождения такого вида декоративно-прикладного искусства, как абашевская глиняная игрушка, также остается открытым. Вероятно, это был длительный процесс творческих исканий, совершенствования техники и технологий. В частности, существует версия, согласно которой глина, с которой работали абашевские мастера, традиционно имела нетипичные оттенки – голубой, зеленый и т.д. Цвет в данном случае определялся наличием в материале примесей оксидов металлов. Такая глина обладала лечебными свойствами – например, голубая применялась для решения некоторых дерматологических проблем, поскольку уменьшала жирность кожи, регулировала работу сальных желез, хорошо очищала поры; белая имела антибактериальные свойства и др. Видимо, эти положительные особенности подмечали мастера, работавшие с данным материалом, и делали соответствующие выводы. Конечно, в результате обжига полезные качества глины теряются, однако убеждение, что данное изделие может способствовать оздоровлению организма или будет служить надежным оберегом, постепенно закреплялось в сознании людей. Косвенным доказательством этого является наделение игрушки магическими свойствами. Так, козлик придаст личности владельца такие качества, как твердость характера, настойчивость, упорство в достижении цели; лев олицетворяет силу, власть, царственность; собака – верность, преданность, надежную дружбу и т.д. Обучение промыслу начиналось еще в детском возрасте (по некоторым источникам, это происходило в возрасте восьми лет), в результате чего юные мастера вырабатывали замечательные личностные качества.

Но вернемся к вопросу о цвете абашевской игрушки. Видимо, в результате указанных выше обстоятельств сформировалась одна из ее характерных черт – она целиком одного цвета. Это возможно в двух вариантах: игрушка либо совсем не окрашена, либо, наоборот, имеет яркий, сочный колор – красный, синий или зеленый (иногда детали акцентируются с помощью золотой или серебряной краски). В качестве новатора в последнем случае называют фамилию абашевского крестьянина-отходника Тихона Ечкина, который привез в родное село из дальних мест состав для глазурирования посуды. Постепенно эта технология стала применяться и в технологии изготовления игрушек. Первыми красками, применяемыми абашевцами, были зеленая и коричневая. Цвет получался насыщенным, что сразу выделяло данное изделие среди другой продукции, повышало его маркетинговые свойства.

Другой особенностью абашевской игрушки являются фантазийные, фантастические, гротескные образы, которые напоминают героев народных сказок. Местные мастера привнесли в традиционные мотивы (а это люди и животные, «типаж их довольно обычен», – констатировала искусствовед И. Я. Богуславская) свое собственное оригинальное видение действительности. Мужики, барыни, всадники, служилые люди как будто носят нереальные, карнавальные маски. Размеры рогов козы могут быть практически сопоставимы с телом животного, рога оленя напоминают ветвистую ель. В целом, туловище у животных удлиненное, ноги широко расставлены, короткие, шея длинная, вытянутая, голова маленькая.

Видимо, по задумке мастеров, фигурка должна отражать характер персонажа, определенный сюжет, тему. Сохранились воспоминания Н. М. Церетели о личной встрече с выдающимся мастером абашевской игрушки Л. Зоткиным, который,

изготовив очередное изделие, сообщил, что «это офицер украл петуха». Таким образом, за любой фигуркой кроется история волшебной или бытовой сказки, пословицы, поговорки, которую каждый может «прочитать» согласно своим знаниям, мировоззренческим установкам и ценностям.

Логично предположить, что именно этой цели отвечала еще одна особенность абашевской игрушки, а именно – условность, схематичность изображения. Например, тела всадников сливаются с конем в одну фигуру, ноги четко не обозначены. Если рот приоткрыт, то он выглядит так же, как и глаза, это глубокие круглые дыры. Тем не менее, не возникает восприятия образа как глуповатого (хотя и такое прочтение возможно) – речь идет скорее о наивной беспомощности, экспрессии и т.д. Специалисту также очевидно, что для создания такой фигуры нужно владение оригинальной техникой – защипом глины двумя пальцами, это очень тонкая работа. Изящество исполнения в абашевских изделиях сочетается с нарочитым гротеском и сатирической идеей: петух напоминает преисполненного собственной значимости седого швейцара с бакенбардами, утка со своим выводком – это типичная хлопотливая мамаша с детьми. Животные, таким образом, как бы «очеловечиваются», а это также традиционный прием в сказочном изложении.

Как уже отмечалось выше, расцвет абашевской игрушки связан с именем Л. Зоткина, в творчестве которого завершилось формирование традиционных приемов лепки и росписи. Это произошло в 1920–30-е годы. Самым распространенным изделием стали свистульки, которые имели отверстия и по бокам. В результате детская игрушка может рассматриваться как музыкальный инструмент (другим изделием подобного рода являются дудки). Также необходимо отметить, что в этот период значительно усилилась декоративная составляющая образа. Это проявилось в линиях силуэта, особенно красивых и гармоничных в профиль. Также интересны и цветовые решения: в целом фигура раскрашена глухими красно-коричневыми эмалями, на фоне которых особенно выделяются детали, написанные бронзой и алюминием [1, с. 12; 5, с. 133–143].

Таким образом, абашевская игрушка, имевшая изначально утилитарные, практические цели, к настоящему времени приобрела новые, не менее значимые функции. Как любая отрасль декоративно-прикладного искусства, она представляет собой важную веху в деле сохранения нематериального культурного наследия России, воспитания социально значимых качеств личности, синтезирует детское, наивное, чистое видение мира с многовековым опытом, мудростью столетий. В заключение отметим, что абашевская игрушка позволяет ощутить связь времен и поколений, приобщиться к традиционным ценностям, а это – семья, любовь, забота, патриотизм, творчество, труд.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславская И. Я. Русская глиняная игрушка. Л. : Искусство, 1975. 142 с.
2. Вигель Ф. Ф. Записки // Пензенский край в мемуарах, художественной литературе и исследованиях : антология. М. : Новые решения, 2014. Т. 2. С. 7–80.
3. Загоскин М. Н. Искуситель // Тюстин А. В. Во благо Отечества: из истории предпринимательства Пензенской губернии. М. : Дарин, 2004. С. 406–414.
4. Лузгин А. С. Торгово-ярмарочные традиции Мордовского края // Центр и периферия. 2016. № 3. С. 54–61.
5. Савин О. М. Золотые россыпи Присурья...: Народное искусство Пензенского края. Пенза, 2007. 416 с.
6. Ягов О. В. Кустарно-промысловая кооперация Поволжья в условиях реализации новой экономической политики. Самара : Изд-во Самарского научного центра РАН Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2008. 335 с.

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, ulrih@list.ru

Эльвира Александровна Акчурина

г. Пенза, elakchurina@yandex.ru

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблемное обучение было создано в 1894 году, но широко применяется и в наши дни. Такой метод обучения можно использовать в рамках учебного плана и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность по информатике тоже развивается и активно внедряется. Ее основными целями являются формирование у обучающихся целостного и системного представления о мире информации, об общности информационных процессов в живой природе, обществе, технике и освоение обучающимися методов и средств получения, обработки, передачи, хранения и использования информации, умения решать задачи с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий. Основное изучение информатики как самостоятельного предмета определено в настоящее время с 7 класса. Внеурочная деятельность по информатике может быть представлена в 5–6 классах как подготовка к ее основному курсу [1, 2].

Учитывая все эти факторы, исследование является актуальным, так как оно направлено на разработку новых нестандартных и интересных заданий, проблемных заданий.

Элементы проблемного обучения могут быть внедрены и в качестве элемента урока, но также на его основе может быть организовано изучение конкретной темы, всего учебного предмета (например, факультативного курса или курса по выбору).

Как самостоятельный учебный предмет федерального компонента государственного стандарта общего образования «Информатика» представлена с 7 класса по 1 часу в неделю (базовый уровень), и 2 часа в неделю (углубленный уровень) [3, 4]. Отмечается нехватка времени при прохождении всех тем, что является причиной создания дополнительных курсов, кружков и факультативов.

В рамках проводимого исследования предлагается рассмотреть возможность использования элементов проблемного обучения во внеурочной деятельности [5].

В проводимом исследовании предлагается выбрать вторую форму – кружковые занятия, которые будут выступать в качестве подготовительного курса перед основным изучением информатике, которое, как было сказано ранее, начинается только с 7 класса.

Отметим основные направления, которые могут быть реализованы при внедрении элементов проблемного обучения во внеурочной деятельности.

Для реализации проблемного обучения на уроках информатики можно предложить несколько вариантов. Ниже представлены виды заданий, которые должны составлять систему упражнений, направленную на реализацию элементов проблемного обучения:

- Задание на составление задачи самим обучающимися;
- Задание на конструирование учителем или обучающимися обратной задачи;

- Задание на составление творческой задачи, которая предполагает самостоятельную постановку проблемы или нахождение правильного алгоритма;
- Задание на составление игрового задания, например, кроссворда.

Приведем примеры по материалам ЭТ Excel, иллюстрирующие данные варианты. Выбор электронных таблиц обусловлен тем, что данная тема представлена в содержании Основного государственного экзамена по информатике (Демо на 2025 год), и в содержании Единого государственного экзамена по информатике (Демо на 2025 год). Анализ возникающих у обучающихся сложностей определил необходимость ранней пропедевтики данной темы [6]. Поэтому предлагается реализовать целенаправленную методическую работу на формирование основных навыков работы с электронными таблицами.

Далее приведем примеры.

1. Составление задачи обучающимися.

Данный вариант в частичной форме используется постоянно: обучающиеся предлагается самостоятельно сформулировать тему урока, определить цели урока и т.д. Поэтому предлагается конкретизировать методическую работу в виде формирования конкретных задач.

Пример 1. Учитель представляет обучающимся фрагмент таблицы, его можно увидеть на рис. 1.

	А	В	С	Д	Е
1	12	=12+15			
2	15				
3					

Рис. 1. Вид таблицы для задания

Обучающиеся самостоятельно должны предложить варианты задания: верно ли выполнено вычисление, будет ли верным результат в ячейке В1, если данные в А1 и А2 поменяются. Далее предлагается формулировать тему, связанную с работой с формулами в электронной таблице.

Предложенное задание можно использовать на этапе формирования темы урока, а также на этапе актуализации знаний. Оно направлено на исправление ошибок в написании формул и в использовании ссылок.

2. Конструирование обратной задачи.

Пример 2. В листе электронной таблицы, представленной на рис. 2, приведены следующие данные.

	А	В	С	Д	Е
1	Наименование	Цена, тыс. р.	Количество	Итоговая стоимость, тыс. р.	
2	Жесткий диск		6	36000	
3	Монитор		5	100000	
4	Системный блок	6000	12	72000	
5	Сканер	15000		45000	
6	Принтер	3500	5	17500	
7			Итого:		
8					
9					

Рис. 2. Вид таблицы для задания

Обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- 1) Какова стоимость одного жесткого диска? Какова стоимость одного монитора?
- 2) Сколько единиц сканеров хранится на складе?
- 3) Какие недостающие данные необходимо указать в ячейках таблицы, чтобы общая стоимость оргтехники превышала 300 тысяч рублей?

Предложенное задание проверяет написание формул и использование ссылок в MS Excel. Его можно предложить на этапе закрепления знаний, а также в качестве самостоятельной работы. Предполагается, что школьники уже умеют пользоваться формулами, знают различия между абсолютными, относительными и смешанными ссылками, а также могут писать адреса ячеек. Проблема, с которой могут столкнуться обучающиеся – непонимание, какую математическую формулу использовать. Если ученик не может выйти из такого затруднения, можно записать математическую формулу на доске.

Для реализации элементов проблемного обучения был разработан сборник методических материалов, который предполагался к использованию в рамках дополнительного образования по информатике в 5–6 классах. Курс «Знакомство с ЭТ Excel» призван способствовать достижению главных целей основного общего образования, таких как формирование основ мировоззрения, понимания роли информационных процессов в различных жизненных сферах, способствовать развитию алгоритмического мышления, а также формированию и развитию икт-компетенций обучающихся.

Данное методическое решение было опробовано в МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. Результат показали достаточную эффективность предложенных методических решений.

В перспективе исследования предполагается разработка методических материалов для реализации элементов проблемного обучения для различных тем курса информатики: Теоретические основы информатики, Алгоритмы и исполнители [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л. В. Педагогические технологии : учебник и практикум для вузов : в 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии. М. : Юрайт, 2023. 258 с.
2. Асадуллаева С. Д., Раджабова Л. Г. Проблемное обучение как средство активизации познавательной деятельности учащихся // Вестник Социально-педагогического института. 2022. № 2 (42). С. 77–81.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 02.09.2024).
4. Информатика. 7–9 классы (базовый уровень) : Федеральная рабочая программа. М., 2023. 45 с.
5. Павлова Н. И. Дополнительное образование детей в современных условиях и инновационные механизмы совершенствования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 273–276.
6. Карташова Л. И., Левченко И. В., Павлова А. Е. Обучение учащихся основной школы технологии работы с электронными таблицами, инвариантное относительно программных средств // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2016. № 3 (37). С. 39–45.
7. Акимова И. В., Губанова О. М., Титова Н. В. Об организации проблемного обучения информатике на примере темы «Исполнители и алгоритмы» с использованием среды Scratch // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 1. С. 101–107.

СОРЕВНОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Соревнование – это метод воспитания, который направлен на обеспечение условий для социального развития личности, формирование умений, навыков и знаний с помощью здорового соперничества в различных видах деятельности.

При грамотной организации соревновательных мероприятий удастся включить детей в самые непривлекательные, но очень важные и полезные дела, повысить их активность, вызвать энтузиазм в различных делах [1].

А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что удавалось добиться высоких результатов в трудовых делах воспитанников благодаря соревнованию [3].

Соревнование помогает воспитывать инициативность детей, способствует раскрытию творческих способностей и более быстрому усвоению знаний.

Для каждого вида деятельности могут быть определены особые соревновательные формы, например: викторины в познавательной деятельности, эстафеты в спорте; конкурсы в художественной деятельности и т.д. Важно различать соревнование на призовое место или соревнование на звание победителя.

Благодаря соревнованиям повышается самооценка и уверенность в своих силах, формируются такие важные качества, как взаимовыручка, дружелюбие, сопереживание. Метод соревнования могут использовать и логопеды, как хороший прием для развития речи.

На логопедических групповых занятиях в детском саду я часто использую метод соревнования. Так занятие становится более интересным, эмоционально насыщенным. Детей дошкольного возраста с ОНР и дизартрией необходимо постоянно мотивировать к работе, потому что у них снижен уровень внимания, они рассеянные, суетливые, беспокойные и очень быстро утомляются. Поэтому необходимо использовать различные методы и приемы на занятиях. Метод соревнования я часто включаю для активизации внимания детей. Например: *«Дети, сейчас мы поделимся на две команды, я буду называть вам звук, а вы должны придумать слово на этот звук. Чья команда придумает больше слов – победила»*. Обычно в процессе игры обе команды показывают хорошие результаты, поэтому побеждает дружба. Эта игра способствует развитию фонематического восприятия. Фонематическое восприятие – это способность различать звуки речи. У детей с нарушенным фонематическим восприятием страдает звукопроизношение, понимание речи, так как они не могут различить близкие по звучанию фонемы, и слова с этими фонемами для них звучат одинаково.

Метод соревнования на логопедических занятиях поможет закрепить полученные знания и умения в игровой форме.

Примеры игр, которые можно использовать на логопедических занятиях:

- **Логопедическая игра «Брейн-ринг»** для развития словарного запаса. В игре участвуют дети 5–7 лет, которые делятся на команды. В течение шести раундов команды отвечают на вопросы логопеда по пройденной теме («Овощи», «Фрукты», «Дикие животные» и т.д.). За правильный ответ команда получает звездочку – 1 балл. Победитель определяется по сумме баллов.

- **Логопедическая эстафета** для развития фонематического восприятия и связной речи. Участвуют две команды. В первом задании нужно выбрать картинку, в названии которой есть нужный звук, и прикрепить ее к магнитной доске. В следующем – составить рассказ по картинкам. Побеждает команда, которая выполнит задание быстрее и более точно.

- **Игра «Один-много»** для развития грамматического строя. Дошкольники делятся на две команды. Логопед называет слова в единственном числе, а дети пытаются называть это слово в множественном числе. Побеждает команда, которая быстрее назовет правильный ответ.

- **Игра «Назови по-другому»** для развития лексики и грамматического строя. Дети должны заменить слово, похожим по смыслу, например: «бежит». Дети могут сказать: «торопится», «гонится», «спешит» и т.д. Здесь победителем может стать тот, кто первый придумает похожее слово или тот, кто больше всех назовет слов.

- **Игра «Зашифруй слово»** для развития звукового анализа. Логопед называет слово и просит детей составить схему для него из красных и синих кружочков. Побеждает тот, кто выполнит задание быстрее всех и без ошибок.

При проведении соревнований важно учитывать умение работать в команде и дисциплинированность участников, а работу команд оценивать жюри.

Существует ряд ситуаций на занятиях, в которых использование метода соревнования возможно и даже желательно:

- 1) с целью стимулирования активной работы на занятиях при доброжелательных взаимоотношениях воспитанников и психологически комфортной обстановке в группе;

- 2) в ситуации, когда нужно сплотить коллектив для достижения личностно-значимой для дошкольников цели или активизировать умственную деятельность воспитанников для решения какой-либо задачи;

- 3) при необходимости разнообразить вид деятельности, с целью оживления восприятия предлагаемого материала;

- 4) на этапе закрепления пройденного материала, побуждая детей к продуктивному использованию полученных знаний и навыков [2].

К использованию метода соревнований надо относиться осторожно и избирательно. С одной стороны, процесс соревнования стимулирует инициативность, приносит радость, восторг, а с другой – разочарование, ощущение слабости, неполноценности. Однако разумно организованное соревнование с учетом возрастных психофизиологических возможностей детей может быть неплохим стимулом и фактором их социальной и психического развития.

Соревнования – это целая система мероприятий, в ходе подготовки и проведения которых создаются чрезвычайно благоприятные условия для воспитательной работы с дошкольниками в целях развития у них чувства коллективизма, дисциплины, честности, ответственности, самообладания, воли к победе и других важных морально-волевых и нравственных человеческих черт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л. В. Соревнование в детском коллективе как средство воспитания // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 21–26.
2. Кашин С. А. Методы педагогического стимулирования как средство воспитания учебно-познавательных интересов студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 195 с.
3. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко. М. : Просвещение, 1987. 587 с.

Екатерина Владимировна Аникина

г. Пенза, katena.anikina.2004@mail.ru

Светлана Борисовна Барашкина

г. Пенза, estestvoznание@bk.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В современной действительности педагогического процесса становится более очевидной необходимость развития исследовательских умений, которые способствуют формированию предметных и метапредметных компетенций, необходимых на всех последующих этапах обучения младших школьников. Исследовательские умения развивают аналитические способности, критическое мышление, умение самостоятельно находить, проверять и систематизировать полученную информацию, что способствует более глубокому усвоению учебного материала. Данные умения позволяют учащимся плодотворно работать в команде, участвовать в проектах, принимать решения на основе анализа данных и оценивать различные точки зрения [1, с. 11].

Исследовательские умения, по мнению А. И. Савенкова, тесно связаны с исследовательской деятельностью, так как они определяют состав навыков, необходимых для успешного проведения исследования. Исследовательская деятельность демонстрирует уникальный подход к формированию и развитию исследовательских умений школьников.

Для проведения исследовательской деятельности на уроке учитель должен быть хорошо подготовлен и владеть теоретическим материалом, но немаловажным аспектом являются умения обучающихся. А. И. Савенков предлагает для развития исследовательских умений экспериментальную деятельность [3, с. 24]. Д. И. Менделеев считал, что предметы делятся на основные и дополнительные, причем основных не должно быть много: «...получать и развивать само знание нужно не столько в количественном отношении, сколько в качественном. Надо уметь отличать существенно необходимое, определяющее мировоззрение и направление деятельности, от того, что составляет мелкие подробности» [2, с. 92]. Сознательное отношение к окружающей действительности, по мнению ученого, определяется знаниями человека, на основе их формируются чувства и эмоции, а также его мышление, его цели и его действия. Особенности чувственного познания проявляются в непосредственности, выражающейся в прямом воспроизведении объекта, наглядности и предметности возникающих в результате познания образов, воспроизведении внешних сторон и свойств объектов [2, с. 93]. Именно чувственное познание формирует, по мнению Менделеева, основу деятельности ребенка.

Взгляды ученого актуальны для современного урока «Окружающий мир». Анализ учебников окружающего мира УМК «Школа России» показал, что в них недостаточно материала для развития исследовательских умений обучающихся, описания экспериментов представлены не полно. Перед учителем возникают вопросы: «Как провести эксперимент?», «Как помочь детям сформулировать гипотезу?», «Каким образом зафиксировать полученные результаты?» Исследовательская деятельность с младшими школьниками направлена на получение новой информации о предмете, нового факта или суждения. Именно в процессе эксперимента возможны данные условия. Для получения новой информации часто на уроках используется прием анализа, сравнения. Именно подбор текста, на наш взгляд,

способствует развитию критического мышления детей, как фактора, направленного на развитие исследовательских умений.

При описании условий опыта часто авторы используют перечень необходимого оборудования и определяют порядок действий ученика. Было бы уместно предложить ученику набор оборудования, предусмотрев составление самостоятельного алгоритма действия. Например, опыт по теме «Вода текуча». В качестве оборудования можно предложить 2 стакана разного размера и разного состава (стеклянный, пластиковый), плоскую емкость, пластилин, сосуд с водой. В описании опыта сказано, что если переливать воду из одного сосуда в другой, то можно доказать, что вода текуча. Обучающийся замечает, что оборудование использовано не полностью, следовательно, требует нового действия. В качестве нового действия выступает процесс составления модели реки в плоской емкости. Опыт доказывает, что вода движется по равнине, перетекая из «водоема» с большим объемом воды в меньший. Младший школьник способен заметить, что стаканы разные, следовательно использование одного из них для сжатия, приведет к вытеканию воды, что докажет движение жидкости снизу вверх. Выполняя действия и решая исследовательские задачи, обучающийся научится не только организовывать деятельность, но и строить умозаключения.

В качестве исходного предположения к суждению школьника возможно использование игрового приема, подсказки. В качестве игрового приема выступают дидактические пазлы, работа с которыми направлена на построение гипотезы, так как каждое слово определяется картинкой сюжета. В качестве подсказки предполагается использование текста с пропущенными словами (понятиями), вспомнив которые ребенок выстраивает суждение. Фиксирование результатов действий осуществляется традиционными способами: запись вывода в тетради, заполнение таблицы, выполнение рисунка-схемы, алгоритма.

Остановимся на технологии алгоритмирования. Суть работы с использованием данной методики заключается в построении особой схемы. Ученик должен зафиксировать слева то, что было известно до эксперимента, справа – то, что получено, выделить условие, способствующее получению новой информации. Иногда алгоритм представляют в виде круговой модели, в секторах которой обозначают все условия и процессы.

В начальной школе, в качестве средства фиксирования полученных результатов, используют оформление страницы исследователя. Страница состоит из четырех сегментов, в каждом из них предполагается описание свойств предмета, полученных в ходе эксперимента и поиска доказательств в источниках информации. Источником информации служит учебник, хрестоматия или дополнительные материалы. Результатом работы становится оформление энциклопедии, книжки-малышки, научного буклета или газеты. Исследование начинается на уроке, а продолжается во внеурочной деятельности.

Организация исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте играет важную роль в формировании основных умений, необходимых для успешной учебы и будущей профессиональной деятельности. Она стимулирует любознательность, творческое мышление и уверенность в собственных способностях, что является важным элементом развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барашкина С. Б. Исследовательская деятельность – ресурс повышения квалификации молодого педагога начальной школы // Гуманизация образовательного пространства : материалы Междунар. форума. Саратов : Саратовский университет, 2022. С. 8–13.

2. Барашкина С. Б., Никитина В. В. Актуальность идеи Д. И. Менделеева о преподавании естествознания в современной школе // Вестник педагогических наук. 2024. № 3. С. 90–94.

3. Барашкина С. Б., Тюпаева А. А. Выбор форм внеурочной работы как условие экологического образования младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 07. С. 21–26.

УДК 372.891

Серафима Николаевна Артемова

г. Пенза, art-serafima@yandex.ru

Никита Витальевич Сидоров

г. Пенза, sidnik3110@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Ландшафтные исследования характеризуются высокой трудоемкостью, что обусловлено необходимостью проведения значительного количества полевых исследований и сложного анализа географической информации при создании ландшафтных и геоэкологических карт на бумажной основе. Современные достижения в области геоинформационных технологий (ГИС-технологий), касающиеся обработки пространственной информации, значительно упрощают работу исследователей в данной области. В настоящее время стали доступны данные дистанционного зондирования Земли (космоснимки), разработаны технологии, основанные на использовании и обработке информации из Интернета, созданы специальные геоинформационные системы (ГИС). Все это расширяет возможности геоэкологического анализа и мониторинга ландшафтов. Бумажные карты заменяются электронными.

Для Пензенской области, расположенной в зоне активного освоения лесостепных ландшафтов, геоэкологические исследования с использованием современных методов, имеют особую актуальность для решения вопросов рационального природопользования. К сожалению, в регионе нет образовательных учреждений, где бы готовили специалистов по созданию и работе с ГИС. В настоящее время цифровые технологии активно внедряются во все сферы жизни общества. В географии, работающей с пространственной информацией, цифровые технологии являются необходимыми. Умение работать с геоинформационными системами – требование ФГОС к освоению школьниками географии [3]. Необходимы также умения использовать ГИС-технологии в научно-исследовательской деятельности школьников и студентов [2].

В данной работе показан алгоритм научно-исследовательской деятельности по геоэкологическому анализу ландшафтов Пензенской области с использованием современных цифровых инструментов. Такими инструментами являются сервис компании Google – программный продукт «Google Earth» и классическая ГИС-QGIS. «Google Earth» представляет собой трехмерную модель Земли, созданную на основе спутниковых фотографий высокого разрешения. Главным отличием «Google Earth» является хранение данных на сервере «Google», а также быстрая обработка данных. Широкая база данных из сети Интернет позволяет использовать

географические данные в своем проекте. «Космический глобус» представлен векторными слоями, то есть любая точка имеет географическую привязку к системе координат (имеет географическую широту и долготу). В отличие от растровых слоев, векторные масштабируются без изменения четкости изображения. Интерфейс «Google Earth» включает также инструменты классической ГИС и позволяет создавать векторные слои в виде точек, линий и полигонов, которые хранятся на компьютере.

Классическая геоинформационная система (ГИС) представляет собой комплексный инструмент для сбора, хранения, анализа и графической визуализации пространственных и географических данных. В более узком смысле ГИС может быть охарактеризована как программный продукт, который позволяет пользователям не только искать и анализировать цифровые карты местности, но и редактировать дополнительные сведения о различных объектах. Основной функционал ГИС можно разбить на несколько последовательных задач. Первая из них – это сбор и интеграция географических данных. Поскольку данные могут быть получены различными методами, их форматы часто различаются. Поэтому одной из ключевых задач ГИС является приведение всех необходимых данных к единому формату. Это позволяет обрабатывать объемную информацию как единый массив и хранить ее в общей базе. Второй этап заключается в анализе данных, для чего ГИС использует широкий спектр инструментов и методов. С их помощью можно осуществлять пространственные запросы, моделировать процессы, рассчитывать расстояния и площади, а также проводить геостатистический анализ. Это открывает возможности для глубокого понимания пространственных зависимостей и трендов.

Последней, но не менее важной задачей является визуализация результатов анализа [1]. Основным методом сбора данных в ГИС является дистанционное зондирование. Космические снимки, полученные со спутников – это растровые данные. Они могут использоваться для создания векторных слоев электронной карты, отражающих один информационный слой (например, почвенный покров). Особенно важно использование космических снимков, которые позволяют детально исследовать рельеф местности, определить его основные характеристики, анализировать перепады высот и выявлять участки, представляющие особый интерес. В настоящее время широко используются такие лицензионные ГИС как ArcView, ArcGis и другие. В России разработана ГИС «Панорама». В нашей работе используется нелицензионная ГИС, которая размещена на сайте неформального сообщества специалистов в области ГИС «GIS-Lab»-QGIS.

Алгоритм научно-исследовательской работы с использованием ГИС-технологий по геоэкологическому анализу состояния ландшафтов Пензенской области рассмотрим на примере территории Кузнецкого района. Первый этап включает в себя сбор данных о состоянии природных систем, населении, хозяйственной деятельности, истории хозяйственного освоения территории. Эти исходные данные представлены в текстовом, статистическом или картографическом виде. Наиболее сложным представляется сбор данных в полевых условиях. Для этого предварительно выбирают на карте ключевые точки и проводят в них полевые ландшафтные исследования. Обязательным является фиксация ключевых точек с помощью навигационного оборудования GPS-приемников (фото 1).

Второй этап – импорт данных полевого исследования в программу «Google Earth», дешифрирование космоснимков и ландшафтная индикация. Данные с навигатора переносятся в программу с помощью копирования файлов с одинаковым расширением, отражающим привязку к географическим координатам. При анализе ландшафтной структуры используется функция «профиль рельефа» (рис. 2).

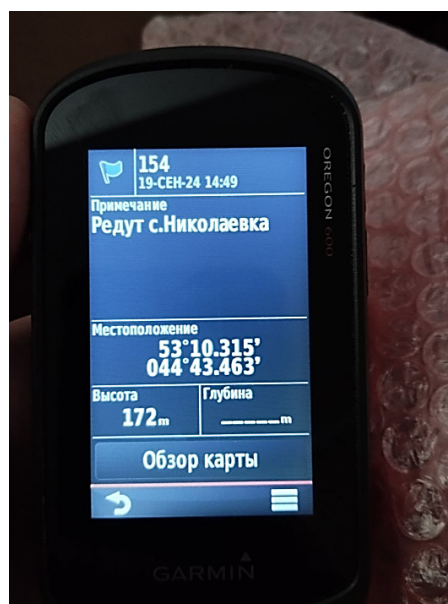


Рис. 1. Полевой этап исследований (фото автора)

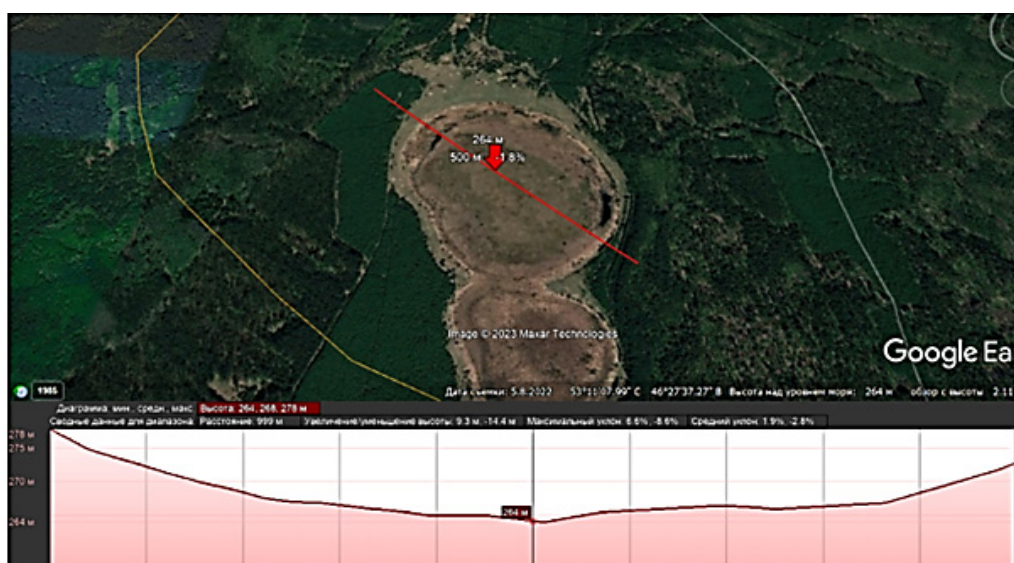


Рис. 2. Ландшафтная индикация в программе «Google Earth»
(выполнено автором)

На этапе анализа используется ГИС QGIS. Функциональные возможности ГИС позволяют преобразовывать статистические данные в формат векторных слоев и использовать их как исходные данные для создания своего проекта. Есть возможность импортировать векторные слои с других порталов и сайтов. Например, почвенную карту можно импортировать с официального сайта института почвоведения им. Докучаева. Большой набор готовых векторных слоев представляет **GIS-Lab**. Так, например, для геоэкологического анализа состояния геосистем в пределах Кузнецкого района Пензенской области создана карта использования земель на основании импортируемых векторных слоев (рис. 3).

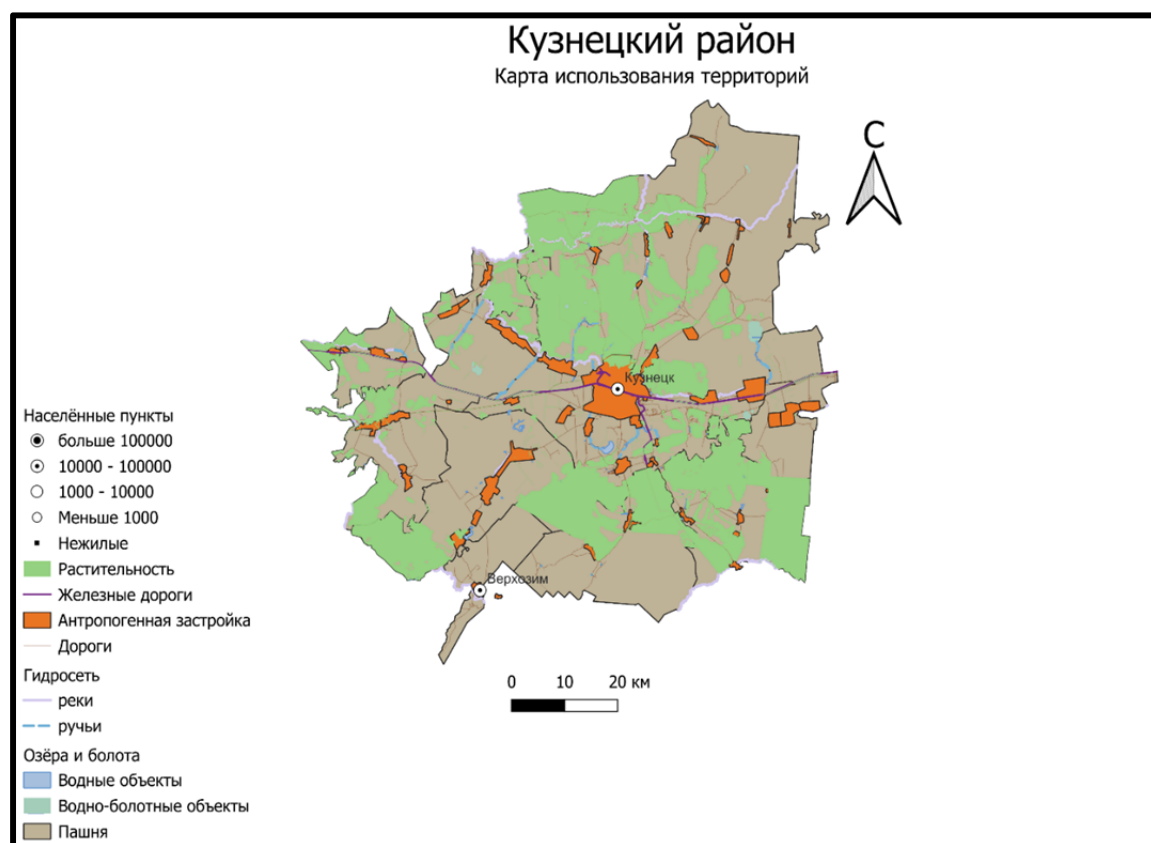


Рис. 3. Карта использования земель Кузнецкого района
(выполнено автором)

Конечным продуктом геоэкологического анализа ландшафтов может стать карта геоэкологического районирования с выделением районов экологического неблагополучия. Но даже на этапе сравнительно-географического анализа природных и социально-производственных систем ГИС-технологии значительно облегчают работу.

Таким образом, современные достижения в области ГИС-технологий с одной стороны, намного облегчают работу ландшафтоведов, с другой стороны, предоставляют большие возможности работы с пространственной информацией. ГИС позволяет изменять способы отображения объектов, делать автоматизированный расчет длин и площадей, вносить любое количество информации на карту. В перспективе планируется переход от двухмерных к трехмерным ГИС, интеграция накопленной информации в единую пространственно-ориентированную базу данных, применение искусственного интеллекта для анализа пространственной информации и создание ландшафтных ГИС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуторова Л. Е. Основы геоинформатики и геоинформационных технологий : электрон. учеб. по курсу «Основы геоинформатики и ГИТ» для студентов пед. вузов / НТГСПА. Нижний Тагил, 2004. 98 с.
2. Артемова С. Н. Использование геоинформационных технологий в подготовке учителей географии // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 84-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 14 декабря 2023 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2023. С. 7–10.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изм. и доп.) : приказ Минобрнауки РФ № 413 от 17.05.2012. URL: <http://фГОС СОО с изменениями от 23.09.2022.pdf> (tverreg.ru)/ (дата обращения: 15.10.2024).

УДК 81.25

Елена Леонидовна Бабичева

г. Пенза, elena-babicheva@mail.ru

К ВОПРОСУ О СУБСТАНТИВАХ С СУФФИКСОМ –К(А) В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИИ

Словообразовательный анализ дает возможность рассматривать производные слова, обеспечивающие процесс номинации и пополнения словарного состава языка, в системе словообразовательных средств во всем многообразии. Имя существительное в словообразовательном отношении – самая богатая часть речи, при этом главным деривационным аффиксом является суффиксальная морфема.

Субстантивные дериваты с суффиксом –к(а), ставшие предметом нашего рассмотрения, многочисленны, поскольку данная морфема высокопродуктивна. Семантика аффикса в производных словах может настолько различаться, что, видимо, уместно говорить о суффиксальной омонимии. По мнению Кронгауза М. А., «словообразовательная семантика непосредственно связывается с семантикой текста, прагматическим и коммуникативным аспектами его функционирования» [2, с. 171–172].

Наиболее частотное значение суффикса –к(а) – уменьшительно-ласкательное, т.е. он содержит в себе эмоционально-экспрессивную окраску: *рука – ручка, книга – книжка* и т.д. Уменьшительно-ласкательное значение способны приобретать существительные как женского, так и среднего рода: *яблоко – яблочко, молоко – молочко*. Этот же суффикс может иметь и уничижительный характер, придавая словам просторечный, грубый характер: *Ванька, Колька, Манька* [3, с. 251]. Чрезвычайно высокая деривационная активность аффикса вызывает разнотипные образования, как в литературном языке, так и в сфере разговорного словоупотребления.

Беспредложные словосочетания со связью согласование часто становятся мотивирующей базой для дериватов с аффиксом –к(а)-, придающим вновь образованным словам разговорную стилистическую окраску, что не мешает им все более активно проникать в речь журналистов и блогеров: *У меня биполярка*. Сочетание адъектива с существительным – *биполярное расстройство* – легло в основу профессионализма, используемого зачастую как городской сленг. Производное слово

включает в себя основу производящего прилагательного и суффиксальный морф – к(а), существительное же опускается. Специфическое новообразование – результат социальных трансформаций, произошедших в современном обществе в связи с ограничениями и последствиями, вызванными непростой эпидемиологической обстановкой. Вынужденная изоляция породила моду на психические заболевания, а речевое поведение социума стало более эмоциональным, экспрессивным, следствием чего явились неузусные образования, продавливающие языковую норму. Кроме того, «непосредственным условием эффективности сегодняшней коммуникации является умение передать в единицу времени максимальный объем информации при помощи замены пространственных описательных оборотов емкими по форме и яркими по содержанию новообразованиями» [1, с. 363].

Компрессивы, созданные на базе словосочетаний Adj+Nom, обладают разноплановой, зачастую противоположной семантикой, которая выявляется в контексте. Сленговое слово *менталка* в зависимости от коммуникативной ситуации может обозначать как ментальное заболевание, связанное с нарушением психического развития («*Менталка – это не приговор. У многих людей с психическими расстройствами есть семья, друзья, работа*»), так и ментальное здоровье, т.е. психическое благополучие и гармонию («*Чтобы сохранить менталку, идите к людям*»).

Появление новообразований в результате суффиксальной универбации вызвано коммуникативной необходимостью и свойственно преимущественно разговорной речи. Высокая динамичность и ускорение темпа жизни социума, интенсивность взаимоотношений обуславливают современные деривационные процессы. При сохранении смысловой составляющей компонентов экономятся речевые усилия говорящего и добавляется экспрессивная оценочность.

Полностью утрачивается существительное (с сохранением в усеченном виде прилагательного) при образовании полисеманта *когнитивка*. Производящим является одно из словосочетаний: *когнитивные функции, когнитивные способности, когнитивные навыки, когнитивные расстройства*. Когнитивкой назван один из интернет-блогов, занимающийся помощью людям с ментальными расстройствами. В разговорной речи универбал *когнитивка* используется в негативном ключе: *У него проблемы с когнитивкой*. Из профессиональной разговорной речи слово перешло в общеразговорный бытовой язык, привнеся некую пейоративность значения.

Словообразовательный потенциал аффикса –к(а) велик и не исчерпан до конца, о чем свидетельствует его деривационная активность и широкая словообразовательная способность.

Общность словопроизводственного процесса позволяет объединить слова, образованные путем универбации, в словообразовательные подсистемы, изучение которых позволит выявить динамику современных деривационных процессов, закономерности построения современных словообразовательных единиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бузело А. С. Развитие валентных связей морфем как отражение эволюции словообразовательной системы современного русского языка // IV Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». М. : МГУ, 2010. 894 с.
2. Кронгауз М. А. Семантика. М. : Academia, 2005. 350 с.
3. Потиха З. А. Современное русское словообразование. М. : Просвещение, 1970. 384 с.

ИГРОВЫЕ СПЕЦПРОЕКТЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ АГЕНТСТВЕ ТАСС

Современные СМИ в связи с развитием цифровых технологий вынуждены обращать внимание на запросы аудитории относительно новой подачи информации. Решением этой проблемы чаще всего выступают спецпроекты. Под спецпроектом в современном научном дискурсе понимают «комплекс информационных продуктов разных жанров и мероприятий, посвященных одной теме, конструирующих или решающих определенную проблему, оказывающих воздействие на конкретную целевую аудиторию для достижения запланированной цели» [3, с. 56].

На современном этапе спецпроект продолжает эволюционировать и приобретает новые формы и жанры. Одной из основополагающих черт спецпроектов является использование мультимедийных, интерактивных и игровых элементов.

Геймификация – один из приемов придания развлекательности журналистскому тексту. При соблюдении баланса между развлекательностью и информативностью, геймификация способствует лучшему усвоению материала, запоминаемости текстов. Ее использование как приема инфотейнмента повышает привлекательность журналистского материала для аудитории [2, с. 264]. Геймификация является ответом на потребности аудитории в визуализации информации. Она позволяет интернет-СМИ представить информацию в игровой форме, а аудитории вступить во взаимодействие с контентом и в ненавязчивой форме получить информацию.

С точки зрения содержания спецпроекты можно классифицировать на информационные (т.е. событийные, приуроченные к информационному поводу) и тематические (т.е. рассматривают тему или проблему современности). Данный вид медиаконтента может быть подготовлен как по инициативе редакции, так и при поддержке партнеров и спонсоров.

Рассмотрим взаимодействие читателя с материалами ТАСС, выполненными в формате спецпроектов с применением технологий геймификации. Для этого были выбраны три материала 2024 года – это «Основы атомной энергетики: ВВЭР 60 лет», «50 лет БАМу: стройка века в фотографиях» и «Как факторинг выручает бизнес».

«Основы атомной энергетики: ВВЭР 60 лет» на странице самого спецпроекта носит название «Народный реактор» [4]. На главной странице виден товарный знак «Росатома» – компании, которая, совместно с ТАСС, создала и разместила данный партнерский рекламный проект на сайте информационного агентства.

При просмотре проекта читатель использует пассивные и активные формы взаимодействия с информацией. К примеру, скроллинг не обязывает читателя вникать в суть предоставленной информации, однако в данном случае передвигается по экрану вместе с визуальным элементом – бабочкой, выполненной в фирменных цветах «Росатома» – сине-фиолетовым. Таким образом, интерактивный элемент представляет собой закодированный бренд и привлекает к себе внимание пользователя (осознано или неосознанно).

По мере скроллинга и просмотра пользователем спецпроекта дается информация, адаптированная для массовой аудитории. Текст дается в небольшом объеме в виде коротких, но информативных абзацев. Также в тексте нет специализированных терминов, связанных с атомной энергетикой, а встречающиеся сокращения

даются с расшифровкой (к примеру, ВВЭР – это водо-водяной энергетический реактор).

После небольшого анимированного вступления пользователю предоставляется интерактивная карта, где читатель при помощи курсора мыши может перемещаться по игровому пространству вымышленного города и самостоятельно ознакомиться с развитием ВВЭР. Помимо карты, для удобства перемещения пользователя в нижней части экрана представлено меню объектов, в данном случае – водо-водяных реакторов.

Игровое пространство при помощи интерактивных элементов (стрелочек) направляет читателя к постепенному изучению материала. Однако пользователю предоставлен выбор – если он хочет получить только часть информации о конкретном реакторе, то он может беспрепятственно это сделать. При просмотре конкретного объекта в левой части экрана представлено его название, которое дополнительно выделено уже встречавшимся визуальным элементом (бабочкой). Одновременно с этим в правой части экрана в присущем данному спецпроекту визуальном стиле показан сам реактор, а также рассказана его краткая история создания и основные характеристики.

Всего на шкале выделяют 5 групп объектов разного поколения (I, II, III, III+, IV). Отдельно стоит упомянуть элемент, который в представленной цепочке не является реактором. На кнопке изображен рыжий кот, а сама визуальная иконка носит название «Реакторный кот». При нажатии читателю дается краткая информация о шутке в профессиональной среде, которая повествует о домашнем животном на территории станции. Стоит отметить, что эта информация не несет серьезной смысловой нагрузки, однако делает ознакомление с историей развития реактором легче. Элемент находится во второй части и помогает потенциальному читателю развлечься и расслабиться перед финалом спецпроекта. Заканчивается продвижение пользователя на будущих перспективах развития технологии.

Второй из рассматриваемых спецпроектов посвящен развитию сети железных дорог и называется «50 лет БАМу: стройка века в фотографиях» [5]. Как и в первом случае, на главном экране присутствует товарный знак компании, совместно с которым сделан данный спецпроект от ТАСС, а именно с «РЖД» («Российские железные дороги»).

На приветственном экране изображен поезд, неподвижно стоящий на рельсах. В верхней части материала находится надпись «Как все начиналось». В нижней части экрана находится анимированная иконка с призывом «Скролльте», подталкивая пользователя ко взаимодействию с элементом для просмотра спецпроекта.

Во время скроллинга страницы поезд начинает движение вместе с пользователем, при этом изменяется фон экрана. Читателя подталкивает к остановке прокрутки размытие экрана, во время которого на переднем плане в правой части экрана написан факт об истории создания Байкало-Амурской магистрали (сокращенно – БАМ). Иллюстрирует текст архивное черно-белое фото, расположенное в левой части экрана. В этот момент вместо курсора у читателя появляется окружность с текстом внутри, призывающим к действию – «открыть». После клика перед пользователем появляется более развернутая информация о железной дороге, которая идет до Дальнего Востока. К примеру, на первом подобном экране рассказывается об идее создания и начале создания данной магистрали. Далее курсор меняет название в окружности на «Продолжить чтение» и таким образом указывает пользователю следующее действие для продолжения просмотра спецпроекта. Если подробнее узнать об одном из фактов пользователь не хочет, то может пропустить этап и не открывать расширенную информацию.

После четырех фактов перед пользователем появляется визуальная иллюстрация, на которой изображен статичный поезд. Можно сказать, что этот элемент направлен на отвлечение внимания читателя и предоставляет возможность сделать перерыв. Далее следуют четыре факта, после которых следует уже показанная ранее иллюстрация. Однако после поезд визуально «прибывает на станцию» «Тайшет», после которой без других иллюстраций показано девять фактов.

«БАМ сегодня» – это вторая часть спецпроекта, которая завершает рассказ об основных главных фактах об истории развития железнодорожной магистрали в хронологической последовательности. Далее следует 12 фактов с цветными фотографиями для иллюстрации о положении и значении Байкало-Амурской магистрали в настоящем времени, а также о перспективах развития БАМа в будущем.

Последним из рассматриваемых спецпроектов станет партнерский материал ВТБ «Как факторинг выручает бизнес» [6]. Аналогично двум другим проектам, на главной странице присутствует товарный знак «ВТБ Факторинг» и пометка «Реклама». Страница визуально близка к корпоративному стилю банка, так как в основном используются синий и белый цвета.

Чтобы просмотреть весь материал, читателю необходимо скроллить страницу, хотя текстовых указаний на это действие нет. Далее дается краткое описание такого явления, как факторинг (обмен будущей выручки на деньги в настоящий момент). В партнерском материале исследуется пять отраслей, где, по мнению авторов, предлагаемый финансовый инструмент уже активно применяется: автопром, нефтяная промышленность, металлургия, сельское хозяйство и торговля на маркетплейсах.

Далее при помощи скроллинга пользователь попадает на следующую страницу, где визуализированы названные выше отрасли в экономике. Читателю предоставляется возможность подробнее ознакомиться с предлагаемым банком финансовым инструментом при нажатии на соответствующие экономической сфере иконки. Также в данном окне сайта можно увидеть и шестую иконку, в которой можно ознакомиться конкретно с принципом действия факторинга, если небольшой справочной информации оказалось недостаточно.

После анализа нескольких игровых спецпроектов ТАСС можно сделать вывод, что данные материалы предназначены для разных слоев населения. Массовая аудитория в развлекательной форме может узнать о трендовых явлениях и взаимодействовать с компаниями через интерактивные элементы, интерес к которым помогает поддержать геймификация. Крупные компании отслеживают достижения друг друга, что помогает увидеть точки соприкосновения ради возможного будущего сотрудничества.

Игровые спецпроекты используют различные интерактивные элементы, чтобы пользователь смог в игровой форме усвоить получаемую информацию. Спецпроекты с таким инструментарием требуют денежных затрат, поэтому в их создании принимают участие крупные корпорации, в данном случае – «Росатом», «РЖД» и «ВТБ». У данных компаний несколько целей – к примеру, акцентировать внимание на важной дате – 60 лет с начала работы водо-водяных энергетических реакторов (ВВЭР) или рассказать в юбилей постройки Байкало-Амурской магистрали (БАМа) о создании этого масштабного проекта.

Необходимо отметить, что спецпроекты выполняют при помощи игровых элементов рекреационную, развлекательную и информационную функции [1, с. 43]. Без возможностей геймификации и инфотейнмента текст в виде аналитической статьи или лонгрида не смог бы настолько эффективно привлечь и удержать внимание читателя на представленных материалах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басова М. В., Беленко В. Е. Геймифицированные практики современных СМИ // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifitsirovannye-praktiki-sovremennyh-smi> (дата обращения: 12.09.2024).
2. Карпенко И. И., Лобановская Е. Ю. Геймификация в современной российской интернет-журналистике // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-sovremennoy-rossiyskoy-internet-zhurnalistike> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Прохорова Н. В. Феномен спецпроектов в современном российском медиапространстве // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2014. № 2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-spetsproektov-v-sovremennom-rossiyskom-mediaprostranstve> (дата обращения: 12.09.2024).
4. Основы атомной энергетики: ВВЭР 60 лет // ТАСС. URL: <https://spec.tass.ru/vver/> (дата обращения: 13.09.2024).
5. 50 лет БАМу: стройка века в фотографиях // ТАСС: URL: <https://spec.tass.ru/rzd-bam50/> (дата обращения: 17.09.2024).
6. Как факторинг выручает бизнес // ТАСС. URL: <https://spec.tass.ru/vtbf/> (дата обращения: 20.09.2024).

УДК 159.9

Вадим Владимирович Борисов

г. Пенза, vadim.borisov.777@yandex.ru

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, irmix64@yandex.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В настоящее время одним из самых актуальных вопросов образования становится вопрос о профориентации учащихся старших классов. Связано это с тем, что большинство выпускников, поступающих в вузы, выбирают специальность почти случайно, так как в основном ориентируются непосредственно на свои баллы ЕГЭ, зачастую по тем предметам, которые считаются наиболее простыми. Именно от этого фактора зависит поступление на бюджетную основу, остальное – интерес к профессиональной деятельности, изучаемым дисциплинам, даже сфере, в которой, как предполагается, будут работать абитуриенты – остается за скобками.

Такое положение дел становится проблематичным для всех сторон, участвующих в этом процессе. Для самого поступающего это путь к разочарованию в выбранном направлении, страх нереализованности в профессиональной сфере, отсутствие возможности иметь «второй шанс», так как в настоящее время можно получить только одно высшее образование на бюджетной основе. Но и для системы образования, общества в целом это большой урон, так как такой человек вряд ли будет успешен в учебе, что отражается на общей успеваемости вуза, а также вряд ли будет работать по специальности, что лишит страну еще одного специалиста, еще одного профессионального кадра.

Чтобы не допустить такой ситуации, в современном школьном образовании большое внимание уделяется профориентированию. Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку

молодежи к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [1, с. 780].

Одним из условий, позволяющим обеспечить эффективность профориентации, является учет потребностно-мотивационной сферы личности при выборе профессий (интересов, стремлений, ценностных ориентаций, установок и т.д.). Так, например, изучение психологических особенностей личности подростка позволит сузить перечень подходящих для него профессий, позволит указать подростку на ту сферу деятельности, в которой он сможет полноценно самореализоваться, сможет работать в удовольствие, оставаясь при этом продуктивным и не перегруженным.

На наш взгляд, особенного внимания заслуживает вопрос выявления склонности к педагогической деятельности у подростков. Это связано как с социальными причинами (например, нехваткой квалифицированных кадров в стране), так и с психологическими. Ведь работа педагога очень сложна с психологической и эмоциональной точки зрения, она требует большого напряжения и, естественно, что для такой деятельности нужна, по крайней мере, природная склонность.

Мы провели исследование, целью которого являлось изучение психологических условий формирования профессиональных ориентаций подростков, а также диагностики склонности у подростков к педагогической деятельности. В проведенном нами эмпирическом исследовании были задействованы 24 учащихся старших классов Финансово-экономического лицея № 29 г. Пензы.

Для исследования использовались две методики:

1. «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова;
2. «Определение профессионального типа личности» Дж. Голланда.

Обратимся к результатам. В результате проведения первой методики, направленной на выявление склонности (предрасположенности) человека к определенным типам профессий, были получены такие данные: лишь 4 из 24 подростков оказались склонными к типу профессии «Человек-человек», в который входит профессия педагога. Предметом профессий этого типа являются люди. В процессе своей деятельности одни люди постоянно и непосредственно общаются с другими людьми, то есть главное содержание труда сводится к взаимодействию между людьми. К этому типу относятся профессии, связанные с медицинским обслуживанием, обучением и воспитанием, бытовым обслуживанием, правовой защитой. Это такие профессии, как врач, медсестра, воспитатель, учитель, продавец, проводник, участковый инспектор. Профессия типа «человек – человек» предъявляет высокие требования к таким качествам работника, как умение устанавливать и поддерживать деловые контакты, понимать состояние людей, умение разбираться в человеческих взаимоотношениях, находить общий язык с людьми, оказывать влияние на других, иметь хорошую память (имена и лица многих людей), проявлять выдержку, терпение, спокойствие и доброжелательность, обладать развитыми речевыми способностями.

В результате проведения второй методики, направленной на определение профессионального типа личности, те 4 подростка, которые склонны к профессии «Человек-человек», получили результат «Социальный тип». Люди, относящиеся к этому типу, предпочитают профессиональную деятельность, связанную с частыми контактами с другими людьми: обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием. Люди социального типа гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы, способны понять эмоциональное состояние другого человека. Для них характерно хорошее речевое развитие, живая мимика, интерес к людям, готовность прийти на помощь. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте.

Мы видим, таким образом, что результат второй методики дополняет и углубляет представление о профессии или профессиональной сфере, в которой старшеклассники будут потенциально успешными.

Эти 4 подростка вполне могли бы попробовать себя в педагогической деятельности. Но путем индивидуального опроса, мы выяснили, что лишь один из четырех ребят хотел бы получить учительскую специальность. Заметили мы также и то, что ребята с иронией говорят об этой профессии, не воспринимают ее всерьез. Опять же с помощью беседы мы выяснили, что школьники считают эту специальность низкооплачиваемой, чрезмерно сложной и утомительной, «неблагодарной», связанной с «большим стрессом за небольшие деньги». Естественно, такое положение вещей вряд ли может привлечь абитуриентов к поступлению на педагогические специальности. В этом случае мы можем лишь порекомендовать представлять педагогические специальности в рамках профориентирования подростков важными, нужными, благородными, какими они и являются на самом деле.

Достижение поставленной цели профориентации возможно и оправдано только при активной работе с молодежью, при выявлении их реальных интересов и способностей, формировании убежденности в правильном выборе профессии, отвечающей как их личным склонностям, так и потребностям города, района, села, в котором они живут, общества в целом. Великое благо – заниматься любимым делом, когда рабочий процесс не отнимает твое личное время, а является его частью, рождая ощущение полноценной жизни, в которой каждый миг прожит не впустую [2, с. 1039].

Таким образом, подобные методики могут приблизить старшеклассников к пониманию того, какую профессиональную сферу им лучше всего избрать. Если, получив результаты и прочитав их интерпретацию, они узнают в описании себя, то смогут сузить рамки поиска. Профессиональное самоопределение – важнейший этап в развитии личности. Хорошо, если подросток выберет то, что близко ему, это обеспечит успешность его как специалиста, сделает его работу любимым делом, поможет снизить количество стресса, снизит уровень эмоционального выгорания, а также повысит эффективность труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбачева С. М. Профессиональная ориентация учащихся // Молодой ученый. 2015. № 21. С. 778–781.
2. Митина Н. А. Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1037–1040. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9951/> (дата обращения: 12.10.2024).

УДК 659.181

Николай Андреевич Борисов

г. Пенза, borisovnik7@yandex.ru

Полина Дмитриевна Ветчинина

г. Пенза, epiphany_1@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ

Общество потребления с самого начала его социально-философского исследования осмысливалось как фактор, обуславливающий культурную деградацию

индивидов и отношений между ними. С другой стороны, одновременно с этим потребительские ценности определяют право личности на достойное существование, соответствие жизни социальному стандарту, реализацию потенциала, а также удовлетворение различных потребностей. Высокие потребительские запросы находят свое прямое выражение в возрастающем влиянии рекламы на общественное сознание и бытие.

Преобладание потребительских ценностей и соответствующего образа жизни в обществе может объясняться увеличением свободного времени граждан в развитых странах, расширением механизмов защиты их социальных прав. В то же время общество потребления активизирует рынок труда, побуждая людей к усиленной трудовой деятельности, поиску постоянного заработка для удовлетворения возрастающих потребностей. Это в конечном итоге приводит к сокращению времени, доступного как для развития, так и потребления товаров и услуг [1].

Для понимания природы современного общества потребления необходимо проанализировать ключевые предпосылки его формирования. Наиболее значимым объективным фактором, способствующим его зарождению, является рост массового производства товаров и услуг, а также расширение их ассортимента, который отвечает разнообразным потребностям индивидов. Важную роль в повышении доступности товаров и услуг сыграло активное использование кредитных механизмов и других инструментов, направленных на стимулирование потребления, укрепление лояльности клиентов, включая системы cashback, бонусов, скидочных программ и в целом безналичных платежей. Так, Ж. Бодрийяр подчеркивает, что кредит становится важным фактором возникновения общества потребления, регулируя спрос. Существенный вклад внесли урбанизация и распространение городского образа жизни. При этом само потребление из необходимого становится скорее символическим [2].

Обладание товарами становится центральной ценностью и целью жизни в современном обществе. Э. Фромм пессимистически высказывается о том, развитие сферы потребления в современном обществе служит не столько интересам человека и его всестороннему развитию, сколько системным нуждам капиталистического общества, которое через эксплуатацию человека человеком и обладание вещами воспроизводит себя [3]. В этом контексте система стремится создать идеального потребителя, который будет поддерживать эффективное функционирование общества потребления. Такой потребитель окружает себя вещами и услугами, полезность которых зачастую заключается лишь в самом факте обладания ими [4].

В этом контексте уникальную роль с точки зрения изменений в общественном сознании занимает социальная реклама. Данный инструмент позволяет влиять на потребительское поведение, продвигая конструктивные ценности, нормы и формируя установки, преследуя конкретные социально-политические цели, главным образом профилактические.

В контексте роста массового производства социальная реклама направлена на изменение потребительских практик. Она выступает против чрезмерного потребления, подчеркивая важность устойчивого развития и ответственного отношения к ресурсам. Например, создатели экологической рекламы часто применяют стратегию эмоционального воздействия, так как она считается наиболее действенным методом, способным натолкнуть людей на размышления об экологических проблемах и мотивировать их к активным действиям по их решению [5]. Реклама, призывающая к переработке и вторичному использованию, становится важным элементом в борьбе с избыточным потреблением и его негативными последствиями для природы.

Помимо этого в условиях урбанизации и социальной разобщенности социальная реклама служит средством для формирования новых сообществ, связей и построения общественного диалога. Кампании, направленные на создание инклюзивного общества, способствуют социальному взаимодействию и сплоченности, таким образом, противодействуя давлению «тотальной диктатуры моды» (Ж. Бодрийяр) и дискриминации определенных групп.

С учетом изменения характера потребления с помощью социальной рекламы можно переосмыслить ценности современного человека. Акцент на гуманизме, демократии, заботе о других может помочь изменить привычные установки на овеществленные ценности. Социальная реклама демонстрирует, что идентичность человека не должна быть определена исключительно через призму его экономического статуса или количественного потребления товаров, а должна формироваться через его вклад в общество и отношения с окружающими, продвигая солидарное начало общественных отношений.

В этой связи важным этапом в осмыслении роли социальной рекламы в обществе потребления стала пандемия коронавируса. Обратимся к исследованию, которое было проведено в 2020 году. По его результатам наиболее эффективным каналом распространения социальной рекламы против COVID-19 респонденты указали интернет, который был упомянут 36 % опрошенными. Большинство респондентов (66 %) согласились с утверждением, что социальная реклама вызывает интерес и заставляет задуматься о проблеме распространения заболевания. В ответ на вопрос о том, какой должна быть социальная реклама против COVID-19, чтобы оказать влияние на респондентов, мнения распределились следующим образом: 25 % предпочли бы рекламу с графическими символами и текстом, 32 % отметили важность наличия только мотивирующего слогана или рекомендации, а 43 % высказались за использование правдивых и реалистичных изображений [6].

Предоставление визуальной информации о реальных событиях, связанных с профилактикой или лечением коронавируса, является основным методом воздействия на целевую аудиторию, вызывая разнообразные реакции, включая негативные. Это способствует более глубокому восприятию информации на подсознательном уровне. Тем не менее, многие рекламные материалы представляют собой лишь текстовые призывы к действию, что подчеркивает необходимость улучшения их визуальных компонентов. Это требует более детального исследования биомаркеров эмоционального воздействия в социальной рекламе, особенностей построения стимулирующего социального контента.

Также результаты исследования подчеркивают важность эффективной социальной рекламы в условиях общества потребления, где информационная насыщенность требует от потребителей активного выбора и критического восприятия контента, при котором в значительной степени затруднено длительное удержание внимания. Социальная реклама может не только информировать, но и модифицировать поведенческие модели, повышая уровень осознания важности соблюдения профилактических мер. При этом необходимо соблюдение баланса негативного и позитивного содержания рекламного сообщения. Очевидно, что в настоящее время российская социальная реклама носит по большей степени негативный, запрещающий и ограничивающий характер. Инструмент, постоянно используемый только таким образом, может оттолкнуть потребителя от желаемого создателями социальной рекламы позитивного изменения поведения.

Общество потребления характеризуется высокой чувствительностью к визуальному контенту. Потребители часто ищут не только информацию о товаре или услуге, но и эмоциональный отклик, который может быть вызван рекламой. В условиях кризиса, подобного пандемии, наблюдается парадоксальная реакция

потребителей: с одной стороны, возрастает потребность в информации и образовании о здоровье, в то время как с другой стороны, существует риск информационной перегрузки [6]. Социальная реклама в таких условиях должна быть не только информативной, но и способной привлекать внимание, облегчая потребителям процесс выбора относительно следования рекомендациям институтов социальной политики, укрепляя общее доверие к ним.

Социальная реклама функционирует не только как средство передачи информации, но и как модулятор культурных норм и общественных установок, тем самым способствуя переосмыслению сущности актов потребления в современном обществе. Современные рекламные кампании могут быть направлены на то, чтобы показать, что истинная ценность заключается не только в обладании предметами, но и в создании устойчивых социальных связей, поддержке солидарности и росте ответственности. Так, «Я есть то, что потребляю» может трансформироваться в «Я есть то, что делаю для других», что открывает новые горизонты для формирования социокультурной идентичности в условиях современного общества потребления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлов М. О. Общество потребления как источник социальных и духовных рисков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2020. № 1. С. 43–46.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Республика : Культурная революция, 2006. 268 с.
3. Фромм Э. «Иметь» или «быть». М. : АСТ, 2012. 314 с.
4. Понизовкина И. Ф. Общество потребления в XXI веке: проблемы и перспективы // Право и практика. 2019. № 2. С. 292–298.
5. Шутова Н. М., Мошевитина В. А. Современная социальная реклама: проблемы перевода (на материале экологической рекламы) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2020. № 12. С. 163–172.
6. Елкина М. В., Паутов А. Д. Специфика социальной рекламы в условиях пандемии коронавируса // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. № 4. С. 61–68.

УДК 376.4

Анастасия Геннадьевна Бочкарева

г. Пенза, o_nastasya_o@mail.ru

Елена Викторовна Рыжова

г. Пенза, rishova@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Обучение говорению представляет собой важную составляющую образовательного процесса в средней школе, так как оно способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и формированию критического мышления, уверенности в себе и умения работать в коллективе. Психолого-педагогические основы обучения говорению включают в себя понимание особенностей развития речи,

мотивации учащихся, методов и приемов обучения, а также влияние социокультурных факторов.

Согласно работам русских психологов, таких как Лев Выготский и Алексей Леонтьев, подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в когнитивной и эмоциональной сферах. Эти изменения оказывают существенное влияние на развитие речевых навыков. Л. С. Выготский подчеркивает, что в подростковом возрасте происходит развитие высших психических функций, таких как абстрактное мышление и саморегуляция. В этом возрасте учащиеся начинают осознавать свои мыслительные процессы, что влияет на их способность к аргументации и осмысленному выражению своих мыслей. Обучение говорению должно учитывать эту особенность, способствуя развитию навыков, необходимых для эффективного общения и аргументации [1]. А. Н. Леонтьев акцентирует внимание на социальной природе развития личности. По его мнению, коммуникация и социальное взаимодействие играют ключевую роль в формировании самосознания и самооценки подростка. Низкая самооценка может стать преградой для активного участия в разговоре и публичных выступлениях. Педагогические практики должны учитывать это и создавать поддерживающую образовательную среду [4].

Обучение говорению является ключевым компонентом в формировании коммуникативных навыков учащихся средней школы. Психолого-педагогические основы этого процесса включают в себя понимание когнитивных и эмоциональных аспектов, разработку эффективных методик и подходов, а также учет индивидуальных особенностей учащихся.

Когнитивные аспекты обучения говорению связаны с процессами восприятия, обработки и хранения информации. Важным аспектом является развитие памяти и внимания, которые необходимы для успешного усвоения языка. В. В. Давыдов подчеркивает, что когнитивное развитие играет ключевую роль в обучении иностранным языкам, особенно в развитии навыков говорения [2].

Когнитивные подходы к обучению говорению включают в себя использование различных стратегий, таких как повторение, ассоциации и мнемотехники. Л. В. Занков отмечает, что активное использование этих стратегий способствует лучшему усвоению языковых структур и увеличивает продуктивность речи [3].

Эмоциональные аспекты обучения говорению также играют важную роль. Страх перед ошибками и низкая самооценка могут значительно затруднять процесс обучения. И. В. Петрова подчеркивает, что создание положительного эмоционального фона в классе способствует снижению тревожности и повышению уверенности учащихся [5].

В подростковом возрасте развивается самостоятельность, происходит переориентация подростка с оценки взрослых и коллектива сверстников на самооценку. Главным подкреплением мотивов изучения английского языка в подростковый период является успех в деятельности. Также в этом возрасте важно сформировать положительную мотивацию. Психологическая поддержка и мотивирование учащихся являются важными факторами для успешного обучения.

В заключение следует отметить, что обучение говорению в средней школе является ключевым элементом, способствующим развитию не только языковых навыков, но и критического мышления, уверенности в себе и способности к социальному взаимодействию.

Очевидно, что психолого-педагогические основы этого процесса подчеркивают важность учета как когнитивных, так и эмоциональных аспектов развития учащихся, что делает подход к обучению более целостным и эффективным. Учет изменений в когнитивной и эмоциональной сфере подростков, а также применение разнообразных методов и приемов обучения, способны создать поддерживающую атмосферу, способствующую раскрытию потенциала каждого ученика.

Таким образом, успешное обучение говорению требует комплексного подхода, который включает в себя развитие когнитивных навыков, создание положительного эмоционального фона и поддержку со стороны педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Академический проект, 1983. 350 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Институт педагогики РАН, 1996. 544 с.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. 418 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельностный подход в психологии. М. : Изд-во ЛКИ, 2001. 97 с.
5. Петрова И. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Йошкар-Ола, 2017. 23 с.

УДК 159.972

Лариса Юрьевна Бухлина

г. Пенза, layr111@mail.ru

Анастасия Сергеевна Болотова

г. Пенза, bolotova_anastasia29@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКА ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ У СТУДЕНТОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Высшее образование играет важную роль в построении жизни человека. Для молодых людей с инвалидностью высшее образование имеет особое значение, поскольку предоставляет им свободу выбора жизненного пути, возможность достичь материальной и эмоциональной независимости, сформировать свое мировоззрение, поставить жизненные цели, адаптироваться к меняющимся социальным условиям и повысить гибкость своей жизни.

В то же время доступность образования для большего числа людей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной социальной и педагогической проблемой.

Инклюзивное образование требует равного подхода ко всем учащимся, устранения всех форм дискриминации и создания специальных условий для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Реализация инклюзивного образования требует модернизации образовательной среды, включая разработку и внедрение адаптированных учебных планов и программ обучения по профильным направлениям, создание доступной среды, коррекционное обучение и развитие навыков, определение механизмов оценки и других условий для получения квалификации. Важной задачей является определение эффективных организационных, методических, психолого-педагогических условий, гарантирующих формирование профессионально значимых качеств учащихся в процессе обучения.

В настоящее время проблема инклюзивного образования стоит особенно остро. Постоянный рост числа студентов с особыми образовательными потребностями предполагает создание инклюзивных групп, основной целью которых является социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья и их интеграция в общество на более широком уровне.

Социальная актуальность инклюзивного обучения в вузах заключается в следующем:

1. Обеспечение равных образовательных возможностей для всех учащихся с учетом разнообразия индивидуальных особенностей, потребностей и способностей.

2. Создание качественных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, способствующих коррекции нарушений развития и социальной сплоченности.

3. Повышение социокультурной компетенции большего числа учащихся.

4. Развитие компетентных ресурсов. Повышение уровня образования лиц с ограниченными возможностями и их активное участие в образовательном процессе способствует подготовке достаточного количества молодых специалистов.

5. Создание чувства принадлежности и подготовка к социальной жизни. Взаимодействие между людьми с ограниченными возможностями способствует развитию их социальных компетенций и зрелости.

Создание безбарьерной среды для обучения и развития людей с ОВЗ является одной из основных целей инклюзивного образования. Это включает в себя как техническое оснащение учебных заведений, так и разработку специальных методик обучения для преподавателей и курсов для других учащихся с целью расширения взаимодействия с людьми с ОВЗ.

Правовое регулирование инклюзии в Российской Федерации основывается на Конституции РФ, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Конвенции о правах ребенка и Протоколе I к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН о защите инвалидов, которая обязывает государства-члены обеспечивать инклюзивное образование и возможности обучения на протяжении всей жизни человека на всех уровнях для обеспечения доступа к качественному образованию [3].

Согласно данным, приведенным замминистра науки и высшего образования РФ Ольгой Петровой на открытии III Международных инклюзивных творческих игр в Липецке, в российских вузах обучаются порядка 34 тысяч студентов с ограниченными возможностями здоровья, или менее 1 % от общего числа студентов. Для увеличения количества обучающихся необходимо развивать доступную среду для людей со всеми физическими особенностями [2].

В Пензенском государственном университете (ПГУ) уделяется большое значение предоставлению качественного образования студентам с ограниченными возможностями здоровья. В университете осуществляется научно-методическое сопровождение образовательного процесса студентов с ОВЗ и создаются все необходимые условия для их успешного обучения. По состоянию на 1 декабря 2023 года в ПГУ обучается 384 человека с ограниченными возможностями здоровья.

Совместно с Правительством Пензенской области в ПГУ действует Центр научно-технических инноваций по развитию и поддержке инклюзивного образования, основанный на проекте «Учимся вместе!». Центр также является площадкой регионального центра Всероссийского волонтерского движения «Абилимпикс» [4].

Среди людей с инвалидностью особого внимания заслуживают люди с сенсорными нарушениями, то есть имеющие функциональные расстройства органов

чувств, таких как зрение, слух, осязание и обоняние. Таким обучающимся трудно в полной мере осознавать окружающий мир.

Сенсорные нарушения могут оказывать значительное влияние на развитие личности. Как правило, студенты с сенсорными нарушениями обладают следующими личностными особенностями:

1. Отсутствие уверенности в себе и низкая самооценка. Это может привести к проблемам в общении с другими людьми.

2. Развитие негативных качеств, таких как эгоцентризм, эгоизм, отсутствие чувства долга или дружбы, нерешительность, угрюмость, упрямство, безразличие к окружающим и холодность.

3. Узкие интересы из-за ограниченного сенсорного опыта.

4. Повышенная тревожность, неврозы и страхи [1].

Тревожные расстройства в принципе являются одними из самых распространенных психических расстройств [5].

Таким образом, сенсорные нарушения оказывают существенное влияние на развитие личности и значительно повышают вероятность развития целого ряда психических расстройств, в том числе тревожных.

Целью нашего исследования является выявление особенностей выраженности ситуативной и личностной тревожности (клиническая тестовая методика «Интегративный тест тревожности» А. П. Бизюк и др.) среди студентов с сенсорными нарушениями.

В исследовании приняли участие 22 студента ПГУ в возрасте от 17 до 26 лет (8 девушек и 14 юношей), имеющих сенсорные нарушения.

Таблица 1

Показатели ситуативной и личностной тревоги-тревожности студентов с сенсорными нарушениями

Личностная тревожность						
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Шкалы методики	Ср. балл	%	Ср. балл	%	Ср. балл	%
Общий уровень (ОУС)	7,5	57	4,8	29	2,6	14
Эмоциональный дискомфорт (ЭД)	7,2	35	5,2	46	2,8	19
Астенический компонент (АСТ)	7,6	43	5,4	46	3,2	11
Фобический компонент (ФОБ)	7,4	15	5,2	56	3,4	29
Тревожная оценка перспективы (ОП)	7,2	23	5,8	39	3,2	38
Социальная защита (СЗ)	7	11	6	37	3,7	52
Ситуативная тревожность						
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Шкалы методики	Ср. балл	%	Ср. балл	%	Ср. балл	%
Общий уровень (ОУС)	7,5	37	6,2	30	3,2	33
Эмоциональный дискомфорт (ЭД)	—	—	5,8	55	2,8	45
Астенический компонент (АСТ)	8,4	39	5,4	51	3	10
Фобический компонент (ФОБ)	8	31	6	44	2,4	25
Тревожная оценка перспективы (ОП)	7,8	20	5,2	59	2,6	21
Социальная защита (СЗ)	7,4	15	4,6	71	2,4	14

Анализ личностной тревожности респондентов показал, что для 57 % выборки характерен высокий уровень общей тревожности. Эти данные показывают, что для студентов с сенсорными нарушениями тревожность является устойчивым личностным образованием, становящимся препятствием для нормального развития, активности и социального взаимодействия. В структуре личностной тревожности отмечается средний уровень по таким показателям, как «эмоциональный дискомфорт (ЭД)» (46 %), астенический компонент (АСТ) (46 %), фобический компонент (ФОБ) (56 %), тревожная оценка перспективы (ОП) (39 %), социальная защита (СЗ) (37 %).

Анализ ситуативной тревожности опрошенных с сенсорными нарушениями показал следующее: по шкале «общий уровень (ОУС)» преобладает высокий уровень (37 %). Это свидетельствует о напряжении респондентов, их беспокойстве и нервозности в стрессовой ситуации. В структуре ситуативной тревожности отмечается преобладание среднего уровня по всем компонентам: «эмоциональный дискомфорт (ЭД)» (55 %), астенический компонент (АСТ) (51 %), фобический компонент (ФОБ) (44 %), тревожная оценка перспективы (ОП) (59 %), социальная защита (СЗ) (71 %).

Таким образом, для студентов с сенсорными нарушениями характерен высокий уровень как общей ситуативной, так и общей личностной тревожности, что делает респондентов уязвимыми в стрессовых ситуациях.

Для определения различий между показателями ситуативной и личностной тревоги-тревожности студентов с сенсорными нарушениями и нормативными показателями ситуативной и личностной тревоги-тревожности мы применили критерий Стьюдента.

В ходе проведения математико-статистического анализа было выявлено, что ситуативная тревожность лиц с сенсорными нарушениями имеет сильное отклонение от нормативных значений и является повышенной по таким компонентам, как эмоциональный дискомфорт (ЭД) ($t_{\text{эм}} = 4.6$, при $p \geq 0,05$), астенический компонент (АСТ) ($t_{\text{эм}} = 6.3$, при $p \geq 0,05$), фобический компонент (ФОБ) ($t_{\text{эм}} = 5.1$, при $p \geq 0,05$), тревожная оценка перспективы (ОП) ($t_{\text{эм}} = 4.8$, при $p \geq 0,05$),

В личностной тревожности у лиц с сенсорными нарушениями наблюдается значимое отклонение от нормативных значений по таким показателям, как астенический компонент (АСТ) ($t_{\text{эм}} = 7.9$, при $p \geq 0,05$), фобический компонент (ФОБ) ($t_{\text{эм}} = 7.2$, при $p \geq 0,05$), тревожная оценка перспективы (ОП) ($t_{\text{эм}} = 6.8$, при $p \geq 0,05$).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Т. Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2024. 224 с.
2. В российских вузах обучаются менее 1 % студентов с ОВЗ // Вести образования. 2023. URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/9/6/CHto_proiskhodit/23689-v_rossiyskih_vuzah_obuchayutsya_menee_1_studentov_s_ovz (дата обращения: 13.10.2024).
3. Захаров К. В., Нигматуллина Г. В. Актуальность инклюзивного образования в вузах России // Психология, социология и педагогика. 2016. № 1. URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/01/6276> (дата обращения: 13.10.2024).
4. Комплексная программа развития Пензенского государственного университета. 2023. URL: https://usk.pnzgu.ru/files/usk.pnzgu.ru/kpr_2024_sayt.pdf (дата обращения: 13.10.2024).

5. Петрова Е. А., Назаренко В. В. Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 2. С. 48–61. doi: 10.17759/cpp.2021290203

УДК 372.881.161.1

Анастасия Сергеевна Винокурова

г. Пенза, agradusova497@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Одна из важнейших задач обучения младших школьников, обозначенных ФГОС НОО – формирование прочных и устойчивых каллиграфических навыков. Каждый первоклассник должен овладеть графическим навыком письма, то есть научиться писать четким, красивым почерком.

К сожалению, на данный момент, заглядывая в тетради учеников, мы можем наблюдать ошибочные написанные буквы, отсутствие в них наклона, правильного размера при написании каких-либо элементов и символов. На уроках обучающиеся зачастую не мотивированы, это обусловлено однообразной и кропотливой работой, на которую не способна большая часть класса. Мотивация падает, а это значит, что желание и активная познавательная деятельность ребенка к обучению каллиграфии снижается.

Как же повысить познавательную активность младших школьников в процессе формирования каллиграфических навыков?

Начать можно с простого: поиграть пишущими принадлежностями, карандашами и цветными ручками. Тогда обычная страница прописи станет яркой, как и настроение ребенка! Момент чередования пишущих предметов можно превратить в игру: придумывать с детьми способы чередования, тем самым напрямую ввести в активную работу на уроках даже самых слабых учеников. Тогда-то обучающийся перестанет быстрее дописывать элементы (скорее бы строчка закончилась), он будет создавать свою красивую строку с удовольствием.

Цветные ручки могут стать спасением при предотвращении или исправлении ошибок соединения букв. Многие дети «слипают» буквы при письме без каких-либо соединительных элементов. Для этого в игровой форме можно первую букву сделать желтого цвета, вторую – зеленого. Ученик сразу увидит границы букв и не станет их соединять в единое целое. Как только рука привыкнет, можно снова вернуться к стандартному написанию синей шариковой ручкой, только без допущенных ранее ошибок.

Второй способ повысить познавательную активность учеников – убрать страх ошибок. Когда изучается новая буква, то мы вспоминаем элементы, из которых она состоит, предполагаем шаги написания буквы, пишем в воздухе. Но когда доходим до момента написания буквы в прописях, ученикам становится страшно: «А вдруг не получится? Сейчас буква не выйдет, и я расстроюсь, что уже строчка будет не такой хорошей».

Все страхи учеников кроются в том, что попыток написания маловато, строчек может не хватать (у кого-то выйдет сразу, а другому ученику нужно будет прописать 3–4 строки, чтобы буква обрела нужный облик). В этом поможет

ламинированный лист формата А3 с напечатанной разлиновкой и пара маркеров с влажной салфеткой. Чтобы разглядеть все «секреты» буквы, нужно написать ее самостоятельно и в большом размере. Для этого необходимо взять большой много-разовый лист и повторить написание буквы, потом, конечно, сравнить ее с образцом и сразу исправить недочеты другим цветом, чтобы на контрасте заметить разницу. Не получилось сразу – стираем и продлеваем работу еще раз.

Еще одна игра, которая повысит не только уровень мотивации, но и анализа работы – это игра под названием «Конкурс красоты». Как только у детей написана строка букв, попросите выбрать самую красивую и правильно написанную букву. Это действие можно превратить в настоящее событие, где ребенок выбирает самую-самую, берет золотую ручку, коронует красавицу и делает выводы. А итоги здесь просты: остальным на нее нужно равняться.

К сожалению, дети часто торопятся, зачеркивают и обводят один и тот же элемент по несколько раз в надежде исправить. Помочь в этом непростом вопросе могут конкурсы или тематические недели, такие, как «Самая аккуратная пропись». Длительность конкурса определяет сам педагог, но рекомендуемый срок – 1 неделя. Тематическая неделя вносит положительные эмоции в привычный учебный процесс. Задача учителя сделать из этого настоящий праздник, где было бы яркое и интригующее начало (в понедельник можно огласить правила конкурса), процесс, где присутствовала бы ежедневная поддержка учителя в виде мотивирующих стикеров, записок и рейтинговой таблицы, и финал, где все дети вышли победителями, которых наградили отличительными знаками на обложках прописей.

Не стоит забывать о тех детях, которые выполняют задания быстрее других. Познавательную деятельность таких обучающихся можно погасить словами «подожди, когда другие допишут». Через какое-то время таким детям станет скучно на уроках, так как они будут часто ждать других. Подобную проблему решит обычная коробочка «Я все!» с наборами дополнительных заданий. Ученик, выполнив необходимый объем работы, может подойти к коробочке и взять интересное задание, которое займет его полезным занятием во время ожидания.

В первом классе отсутствует отметочная система, которая снижает мотивацию для части учеников, но ее можно представить в другом виде. Например, с помощью мотивирующих карточек.

Сама карточка представляет собой лист с набором, к примеру, пустых сердец. Задача ученика – закрасить сердце при правильном ответе, чтобы в конце получить определенный приз (его выбирает педагог в зависимости от ситуации). Баллы можно зарабатывать как за устные ответы, так и за письменные. Работа как бы ведется ради долгожданного сюрприза, но на самом деле суть состоит в более усердной работе ученика, которая даст определенный набор знаний и умений.

Самый обычный урок можно разнообразить небольшими интересными моментами, такими, как: колесо фортуны или лототрон, которые случайным образом преподносят детям задания, материал и игру с буквами. Коробка с секретным содержанием, которое дети отгадывают с помощью каллиграфических умений и навыков и т.д.

Проектная деятельность на уроках может послужить отличным средством усиления мотивации учащихся к изучению каллиграфии. Урок «Старинное письмо», где дети изучают алфавиты глаголицу и кириллицу, сравнивают их с современным обликом алфавита, будет интересным и удивительным каллиграфическим открытием! Урок письма может быть превращен в работу с перьевой ручкой и чернилами. К любому празднику можно создать адвент-календарь, где каждый день перед праздником ребенок открывает секретную коробку с сюрпризом. В таких ячейках

могут находиться элементы букв, по которым дети отгадают саму букву и украсят ее в честь приближающегося праздника.

Урок – мультфильм, где ученики являются активными участниками создания своего мультфильма про букву. Такие мультфильмы можно создать с помощью устройства, которое делает фотографии и соединяет их в видео. В помощь может служить и стеклянный стол с песком, и шаблоны из бумаги, пластилина и других материалов.

Повысить познавательную активности младших школьников в процессе формирования каллиграфических навыков может только учитель, вдохновленный идеями, а их можно найти на сайте «Каллиграфия», который был нами создан. Сайт с удобной навигацией поможет не только найти способы сделать урок интереснее, но и скачать материалы для успешного обучения.

УДК 811.111

Маргарита Алексеевна Годунова

г. Пенза, schneider_0@bk.ru

Светлана Викторовна Сботова

г. Пенза, sbotova-svetlana@rambler.ru

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Изучение английского языка является неотъемлемой частью современного образования [1–3]. Однако, помимо языковых навыков, изучение английского языка может способствовать формированию межкультурной компетенции учащихся – способности понимать и взаимодействовать с людьми из разных культурных контекстов, что становится все более актуальным в глобализованном мире. Данная концепция была разработана Кларой Монтгомери.

Исследования британских ученых в 1997 г. подтверждают роль изучения английского языка в формировании межкультурной компетенции. Учащиеся, изучающие английский язык, демонстрировали более высокий уровень межкультурной компетенции, чем те, кто не изучал иностранный язык [4].

Исследование «Культурная осведомленность и межкультурное взаимодействие», проведенное Дж. Смитом в США в 1993 г., показало, что учащиеся, изучающие английский язык, более охотно взаимодействуют с людьми из других культурных контекстов.

Исследование австралийца Э. Джонса «Изучение английского языка и формирование культурной осведомленности у учащихся: исследование в Австралии», показало, что изучение английского языка способствовало формированию культурной осведомленности и пониманию культурных различий у учащихся.

Изучение английского языка может способствовать формированию критического мышления и решения культурных проблем, о чем свидетельствует исследование Х. Шмидта «Критическое мышление и решение культурных проблем», проведенное в Германии в 2004 г. Оно показало, что учащиеся, изучающие английский язык, более охотно решают культурные проблемы и критически оценивают культурные различия.

Наиболее распространенные методы обучения английскому языку:

1. Изучение английского языка как иностранного языка (изучение грамматики, лексики и фонетики).

2. Использование английского языка в качестве языка общения (с людьми из других культурных контекстов, использование английского языка в повседневной жизни и т.д.).

3. Использование английского языка в качестве языка обучения (в образовательных программах, преподавание английского языка в институтах и университетах).

Наиболее эффективные современные инструменты обучения английскому языку:

- игры и упражнения, которые требуют от учащихся использовать английский язык в различных ситуациях;
- дискуссии и дебаты, которые требуют от учащихся использовать английский язык для выражения своих мнений и точек зрения;
- проекты и презентации, которые способствуют формированию грамотной деловой речи, навыкам публичных выступлений и выстраиванию личных границ учащихся.

Важно отметить, что для достижения высоких результатов при обучении английскому языку и формированию межкультурной компетенции методы и инструменты должны быть интегрированы в образовательную программу, чтобы обеспечить учащимся возможность развивать свои навыки и знания в этих областях.

Применение изучения английского языка и формирования межкультурной компетенции имеет широкий спектр возможностей и перспектив [5, 6].

В образовании – это повышение культурной осведомленности и понимания культурных особенностей. В профессиональной деятельности – карьера в международной компании. Изучение английского языка и формирование межкультурной компетенции могут помочь людям получить работу в международной компании, где они будут работать с людьми из разных культурных контекстов. В личной жизни – взаимопонимание и выработка навыка общения с людьми из разных культурных контекстов.

Изучение английского языка может быть эффективным методом для формирования межкультурной компетенции учащихся, способствовать формированию культурной осведомленности, пониманию культурных различий, критического мышления и решения культурных проблем.

В образовательных программах английский язык должен быть включен в изучение как один из основных предметов. Его необходимо изучать в качестве иностранного языка, а также использовать в качестве языка общения.

Также необходимо обеспечить учащимся и профессионалам доступ к культурному контексту, в котором изучается английский язык. Это могут быть книги, фильмы и видео, организация культурных мероприятий и занятий.

Таким образом, изучение английского языка способствует формированию межкультурной компетенции, имеет положительное влияние на культурную осведомленность, на решение культурных проблем, на межкультурное общение, способствует формированию критического мышления, может быть использовано в качестве метода и инструмента для формирования межкультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова Т. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 6-2. С. 41–48.

2. Ли С. Преподавание английского языка как проблемы межкультурного образования при межкультурной коммуникации // Исследования межкультурной коммуникации. 2009. Т. 1. 268 с.

3. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам : курс лекций. М. : УРАО, 2002. 288 с.
4. Byram M. Recognising the foreigner: Post-structuralist perspectives on language learning and teaching. Multilingual Matters, 1997. URL: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf (дата обращения: 14.10.2024).
5. Fantini A. E. New perspectives on the teaching of culture // TESOL International Association. 2000. P. 1–14. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308678.pdf> (дата обращения: 14.10.2024).
6. German J. The role of English language teaching in promoting intercultural understanding. Cambridge University Press, 2004. P. 1–15. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057308.pdf> (дата обращения: 14.10.2024).

УДК 373.24

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, b.veronika1982@mail.ru

Елизавета Александровна Филиппова

г. Пенза, filippovaelizaveta968@gmail.com

РЕЖИМ ДНЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Режим дня играет важную роль в жизни каждого человека, особенно – детей дошкольного возраста. Это связано с тем, что в этом возрасте формируются основные навыки самоорганизации, дисциплины и привычки, которые влияют на физическое, эмоциональное и психическое развитие ребенка. Режим дня помогает создать стабильность и предсказуемость в повседневной жизни, что способствует лучшему усвоению знаний и адаптации к окружающей среде.

Режим дня – это четкий распорядок жизни в течение суток, предусматривающий чередование бодрствования и сна, а также рациональную организацию различных видов деятельности. Режим дня считается правильным, если обеспечивает достаточное время для выполнения всех необходимых элементов жизнедеятельности и высокую работоспособность на протяжении всего периода бодрствования, предупреждает развитие утомления, повышает общую сопротивляемость организма.

Основными компонентами режима в дошкольной образовательной организации (ДОО) являются: сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), занятия, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (свободное время), прием пищи, личная гигиена [1].

В СанПине прописаны следующие требования к организации режима дня в ДОО:

1) режим дня должен соответствовать возрастным особенностям детей и способствовать их гармоничному развитию: максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей 3–7 лет составляет 5,5–6 часов, до 3-х лет – в соответствии с медицинскими рекомендациями;

2) максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки, включая занятия по дополнительному образованию, для детей дошкольного возраста составляет: в младшей группе (дети четвертого года жизни) – 11, в средней

группе (дети пятого года жизни) – 12, в старшей группе (дети шестого года жизни) – 15, в подготовительной (дети седьмого года жизни) – 17 занятий [3].

В качестве образца рассмотрим, как обычно выглядит режим дня в ДОО. Хотя он может варьироваться в зависимости от типа учреждения, основа остается приблизительно одной и той же.

Режимные моменты	Время
Дома	
Подъем, утренний туалет	6:30–7:30
В дошкольном учреждении	
Прием детей, самостоятельная деятельность	7.00–8.00
Подготовка к завтраку, завтрак	8.00–8.20
Самостоятельная деятельность / Занятия по подгруппам	8.20–9.00
Подготовка к прогулке	9.00–9.20
Прогулка	9.20–11.20
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность, подготовка к обеду	11.20–11.45
Обед	11.45–12.20
Спокойные игры, подготовка ко сну	12.00–12.30
Дневной сон	12.30–15.00
Постепенный подъем, самостоятельная деятельность	15.00–15.15
Полдник	15.15–15.25
Самостоятельная деятельность / Занятия по подгруппам	15.25–16.15
Подготовка к прогулке	16.15–16.30
Прогулка	16.30–17.30
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность, подготовка к ужину	17.30–18.00
Ужин	18.00–18.30
Самостоятельная деятельность, уход домой	18.30–19.00
Дома	
Прогулка	19:00–20:00
Возвращение домой, легкий ужин, спокойные игры, гигиенические процедуры	20:00–20:30
Ночной сон	20:30–6:30 [7:30]

Рис. 1. Примерный режим дня для детей 2–3 лет по программе «От рождения до школы» [2]

Рассмотрим, как компоненты, входящие в состав режима дня в ДОО, способствуют развитию детей дошкольного возраста.

Физическая активность: ежедневные прогулки на свежем воздухе способствуют укреплению иммунитета, улучшению сна и повышению физической активности детей. Кроме того, активные игры и занятия физкультурой помогают развивать координацию движений, мышечный тонус и силу.

Питание: рациональное питание является основой здоровья детей. Правильное распределение приемов пищи (завтрак, обед, полдник, ужин) позволяет обеспечить организм необходимыми питательными веществами для нормального роста и развития.

Сон: достаточная продолжительность дневного сна (обычно 1–2 часа) имеет большое значение для восстановления сил и поддержания здоровья нервной системы. Это также влияет на настроение и поведение детей.

Досуг и свободная деятельность: организация свободного времени через различные виды деятельности (рисование, лепка, чтение книг, музыка и т.д.) помогает развитию творческих способностей, мышления и воображения.

Образовательные мероприятия: проведение занятий по формированию элементарных математических представлений, чтению, рисованию и другим образовательным областям помогает формировать базовые знания и умения, необходимые для дальнейшего обучения в школе.

Почему же режим дня и его соблюдение так важны для развития детей дошкольного возраста? Во-первых, режим дня создает у детей ощущение устойчивости и безопасности. Представьте себе, что вы каждый день просыпались бы в разное время на завтрак. Как бы вы себя чувствовали? Скорее всего, не слишком комфортно. Для детей в период дошкольного детства эта стабильность особенно важна. Во-вторых, режим дня помогает формировать у детей правильные привычки и поведенческие навыки. Когда ребенок знает, что после игры придет время обедать, он учится планировать свои действия и принимать самостоятельные решения. В этом смысле режим дня становится не просто расписанием, а настоящим тренажером для формирования самостоятельности у дошкольников.

Как еще влияет режим дня на развитие детей дошкольного возраста? Как мы знаем, дети в период дошкольного детства быстро растут, и для их роста необходима физическая активность. Согласно режиму дня в ДОО осуществляется чередование бодрствования и отдыха, таким образом, он способствует развитию мышечной силы и выносливости. Также режим дня оказывает влияние на развитие когнитивных функций дошкольников. В ходе занятий, прогулки и самостоятельной деятельности дети учатся решать разнообразные задачи, что способствует развитию памяти, мышления, восприятия и внимания.

Четкий режим поддерживает эмоциональное благополучие детей. Зная, что будет происходить дальше, малыш чувствует себя уверенно и спокойно. Он учится справляться со стрессом и проявлять положительные эмоции в общении с окружающими.

Итак, режим дня играет следующую роль в развитии детей дошкольного возраста:

- во-первых, это формирование здоровых привычек: постоянный режим дня приучает детей к правильному распорядку питания, сна и отдыха, что положительно сказывается на их здоровье и общем состоянии;
- во-вторых, это правильное психоэмоциональное развитие: стабильный режим дня снижает уровень стресса и тревожности у детей, создавая атмосферу спокойствия и уверенности;
- в-третьих, это осуществление социального взаимодействия: общение со сверстниками во время игр и совместных занятий способствует развитию социальных навыков и коммуникабельности;
- в-четвертых, это подготовка к школе: привычка следовать расписанию и выполнять задания в определенные временные рамки облегчает адаптацию к учебному процессу в начальной школе.

Таким образом, режим дня в ДОО – это не просто набор правил. Это основа, на которой строится всестороннее развитие детей. Он помогает формировать полезные привычки, развивать навыки и поддерживать эмоциональное равновесие. Режим дня в детском саду играет ключевую роль в формировании здорового образа жизни, развитии личностных качеств и подготовке детей к дальнейшему обучению. Поэтому, как педагоги, так и родители, должны поддерживать этот порядок в детском саду и дома. Ведь все мы хотим, чтобы дети росли счастливыми и здоровыми. Важно помнить, что каждый режим можно адаптировать под особенности любого ребенка. Главное – это поддержка и любовь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баркан И. А. Режим дня и занятия в детском саду. М., 2007. С. 4–5.
2. Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы». 5-е изд. (инновационное), доп. и перераб. / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. М., 2019. 142 с.

3. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.2660–10.
URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1728811846&tld=ru&lang=ru&name=3e>
(дата обращения: 12.10.2024).

УДК 821.161.1

Геннадий Елизарович Горланов

г. Пенза, elizar41@vfail.ru

ПУТЬ ПОИСКОВ И ОТКРЫТИЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДОВ: К 85-ЛЕТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО

Факультет русского языка и литературы начинал свою историю с первого дня образования Пензенского педагогического института. 14 сентября 1939 года на факультет поступило 71 человек, в числе которых числилось 12 кандидатов.

Этапным для развития института явился 1941 год. Распоряжением № 3739 за подписью заместителя председателя Совета Народных Комиссаров СССР А. Косыгина открыт Педагогический институт. Приказ звучит следующим образом: «Разрешить Совнаркому РСФСР открыть с 1 сентября 1941 года в г. Пензе педагогический институт на базе существующего учительского института с контингентом приема в 120 человек». Кафедра литературы вначале работала в стенах учительского института вместе со специалистами русского и иностранного языков и называлась «Кафедра русского языка и литературы». Заведующим был назначен М. П. Молебнов, окончивший в 1916 году славяно-русское отделение историко-филологического факультета Петербургского университета.

С 1944 года произошло разделение кафедры на кафедру русского и иностранного языков (зав. кафедрой Е. М. Иссерлин) и на кафедру литературы (зав. кафедрой М. П. Молебнов). Михаилом Петровичем Молебновым в период с 1948 по 1955 год было опубликовано в Пензе несколько литературоведческих статей, выходили отдельными брошюрами «В. Г. Белинский и крепостной театр», «В. Г. Белинский – великий сын русского народа», «Белинский и Пензенский край», «Пензенский крепостной театр Гладковых». По совокупности работ в сентябре 1956 года он был утвержден в ученом звании доцента по кафедре литературы. Так начиналась литературоведческая деятельность на факультете. Обратим внимание, что все темы исследований автора связаны с Пензенским краем. Связь с родными местами останется главенствующей в последующих работах преподавателей кафедры литературы.

Обратимся к изысканиям профессора-лингвиста И. Ф. Шувалова, отмечавшего о М. П. Молебнове: «В 1941 в связи с открытием Пензенского педагогического института назначается заведующим единой для общих институтов кафедры русского языка и литературы, деканом аналогичного факультета. С 1951 – декан историко-филологического ф-та (до 14.02.1958), одновременно с 1944 г. по 1955 г. с перерывами заведовал кафедрой литературы. Читал курсы по фольклору, русской литературе, теории литературы и др.» [6, с. 235].

В июле 1955 г. на посту заведующего кафедрой литературы Молебнова М. П. сменила кандидат филологических наук Кириллук Лидия Федоровна, защитившая кандидатскую диссертацию по творчеству Николая Тихонова. В течение 10 лет (с 1958 по 1968 г.) она работала деканом историко-филологического факультета.

В 2002 году Лидия Федоровна была удостоена звания Почетного профессора ПГПУ им. В. Г. Белинского.

Одним из первых преподавателей кафедры (с 1946 года) была Александра Константиновна Бочарова. Область ее научных интересов определяли проблемы сатиры и эзопова языка. Она заочно закончила аспирантуру Саратовского государственного университета, успешно защитив в 1952 г. кандидатскую диссертацию на тему «Композиция поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души». Впоследствии Бочарова А. К. защитила докторскую диссертацию по творчеству М. Е. Салтыкова-Щедрина, к сожалению, ВАК не утвердила ее. В 1967 году вышла ее книга «Салтыков-Щедрин. Полемический аспект сатиры». Бочарова А. К. является автором свыше 30 научных статей.

В конце 40-х–50-х годов стабильности в работе кафедры мешала текучесть преподавательских кадров. Изменения в лучшую сторону проявились с конца 50-х годов, когда на кафедре стали работать выпускники педагогического института Лисенкова Н. А. (1950), Вишневский К. Д. (1951), Сулейманов А. А. (1963). Создавались благоприятные условия для работы преподавателей, приехавшим из других городов в период с 1950 по 1971 г. (Глинкова К. Г., Мартыненко О. П., Захарова А. М., Парсиева В. А., Щеблыкин И. П., Пузырев В. Г.). Образовалась солидная по научно-методическому потенциалу кафедра. Все названные члены кафедры (кроме Глинковой К. Г.) стали кандидатами филологических наук, доцентами. Научные степени докторов наук получили Пузырев В. Г., защитившийся в 1972 году по теме «Проблемы истории русской советской литературы на Дальнем Востоке (1917–1941), идейно-тематические и стилевые особенности» в МГПИ им. В. И. Ленина; Щеблыкин И. П., защитившийся в 1973 году по теме «Русский исторический роман 30-х годов XIX века» в МОПИ им. Н. К. Крупской; Вишневский К. Д., защитившийся в 1975 году по теме «Русский стих XVIII – первой половины XIX в. Проблемы теории и истории» в МГПИ им. В. И. Ленина.

Члены кафедры активно занимались краеведческой работой. Так в 1961 году кафедра организовала научную конференцию, посвященную 150-летию со дня рождения В.Г. Белинского. В 1964 году была проведена Всесоюзная научная конференция, посвященная 150-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Члены кафедры выступали и в научных зональных («Поволжских») конференциях. Научные литературоведческие конференции проходили ежегодно по плану, утвержденному Министерством образования, в разных городах Поволжского региона (Саратов, Самара, Ульяновск, Пенза, Астрахань). Темы конференции планировались таким образом, что они давали возможность выступать преподавателям разных вузов по своим темам в организуемых секциях. Сами конференции, в которых участвовали, как правило, большинство членов кафедры, носили, хотя и официальный, но в то же время событийный праздничный характер. Заканчивались выступления обязательными «круглыми столами». Преподаватели, участвующие в конференциях, хорошо знали друг друга, были осведомлены о темах, над которыми работали, что давало возможность обмениваться мнениями в любое время. Запомнилась прекрасно организованная кафедрой в 1968 году IX научная конференция литературоведов Поволжья. На ней выступали филологи из 22-х городов страны. Для участников конференции устроили поездки в Тарханы и город Белинский (родину М. Ю. Лермонтова и В. Г. Белинского).

В 1975 году по причине качественного роста преподавательского состава произошло деление кафедры на две: одна получила название «Кафедра русской и зарубежной литературы» (заведующим кафедрой стал профессор Щеблыкин Иван Павлович), другая – «Советская литература» (заведующим кафедрой был назначен профессор Пузырев Владимир Григорьевич), в 1992 году она переименована в кафедру «Литература и методика преподавания литературы». По профильным

дисциплинам кафедры разделилась и тематика проводимых краеведческих научных конференций. По кафедре «Советской литературы» проводились конференции по творчеству писателей-земляков Малышкина А. Г., Гладкова Ф. В., Замойского П. И., Куприна А. И. Большой популярностью у российских стиховедов пользовался «Межвузовский сборник научных трудов» «Поэтика и стиховедение», вышедший в Рязани в 1984 году (редакционная коллегия: Вишневский К. Д., Горланов Г. Е., Кириллук Л. Ф.). По этой кафедре проведены Всероссийские научно-практические конференции «Вуз и школа в новых условиях общественного развития России» (1996), «Проблемы изучения литературы в вузе и школе» (2006), «Личность и творчество А. И. Куприна в контексте русской культуры XX–XXI вв.» (2013). Отмечу также альманах «Тарханский вестник», выходивший под редакцией доцента Полукаровой Л. В.

Большую научную работу проводил Почетный профессор ПГПУ им. В. Г. Белинского И. П. Щеблыкин. На кафедре «Русской и зарубежной литературы» была открыта аспирантура, которой руководил Иван Павлович. За весь период работы аспирантуры ее закончили 18 человек (с защитой диссертаций). Многие члены кафедры из названного числа работали на кафедре «Русской и зарубежной литературы», а в настоящее время трудятся на кафедре «Литература и методика преподавания литературы». Все они, активно занимаясь научными исследованиями, стали доцентами и успешно продолжали заниматься наукой. Назову их фамилии: Носова Т. Ф. (первая защитившаяся в 1986 году), Видишева В. П., Христюкова О. В., Мещерякова Л. А., Кузнецова Н. Г., Рева Е. К., Тимакова А. А. Под руководством И. П. Щеблыкина на кафедре защищены докторские диссертации по творчеству литературоведа М. Бахтина «Концепция романа в историко-литературных трудах М. М. Бахтина» (Конкина Л. С., 2004) и по идейно-художественному своеобразию писателя Боборыкина П. Д. «Романы П. Д. Боборыкина в контексте русской прозы второй половины XIX века» (Щеблыкин С. И., 2005).

Хотя «Кафедра литературы» и была разделена, в научных конференциях продолжали участвовать преподаватели обеих кафедр и кафедры «Русского языка». Имена писателей А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, М. Ю. Лермонтова, А. И. Куприна были широко известны не только филологам и лингвистам, но и историкам, выступавшим в литературных секциях. Особенно много конференций и публикаций было по творчеству М. Ю. Лермонтова и В. Г. Белинского. Назову некоторые из них: «М. Ю. Лермонтов. Проблемы типологии и историзма» (1980), «М. Ю. Лермонтов. Проблемы традиций и новаторства» (1983), «М. Ю. Лермонтов. Проблемы идеала» (1989), «Изучение творчества М. Ю. Лермонтова в вузе и школе» (1991), «Мой гений веки пролетит...» (к 190-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова) (2004–2005) и др. Проходили конференции с последующими изданиями их материалов по творчеству В. Г. Белинского. Это: «В. Г. Белинский. К 165-летию со дня рождения» (1976); «Влияние В. Г. Белинского на развитие русской реалистической литературы» (1987); «Вопросы изучения творчества В. Г. Белинского на современном этапе» (1998), «Место и роль В. Г. Белинского в развитии русской литературы, критики и журналистики (к 200-летию со дня рождения критика)» (2012) и др. Отдельные книги о творчестве Лермонтова М. Ю. и Белинского В. Г. выходили у И. П. Щеблыкина и Г. Е. Горланова [1–5]. Активное участие в научных конференциях способствовало защите докторской диссертации В. И. Стрельцовым по теме «В. Г. Белинский о типологических связях русской и европейских литератур в контексте исторической компаративистики» в Московском государственном областном университете в 2008 году.

В настоящее время объединенной кафедрой «Литература и методика преподавания литературы» заведует кандидат филологических наук, доцент Тимакова Анна Александровна. Под ее руководством литературоведы продолжают развивать традиции своих предшественников. Наряду с краеведческой тематикой продолжают разрабатываться научные проблемы, связанные с вопросами изучения методических разработок в помощь школьным учителям. Так в 2015 году в стенах педагогического университета прошла всероссийская конференция с международным участием «Векторы развития гуманитарного образования в информационном обществе». Существенную практическую помощь учителям пензенских школ принесли разработки по написанию сочинений в школе «Готовимся к итоговому сочинению», подготовленные профессором Пранцовой Г. В. и доцентом Тимаковой А. А. Отдельными изданиями выходили книги Г. В. Пранцовой: «Уроки литературы: методические рекомендации по развитию речи учащихся» (М., 2003), «Практикум по теории и методике обучения литературы : учеб. пособие (Пенза, 2008) и др. Много положительных отзывов получила монография доцента Перепелкиной Л. П. «Изучение литературы в современной школе» (Пенза, 2021).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щеблыкин И. П. Этюды о Лермонтове. Пенза : Пенз. гос. пед. ин-т, 1993. 133 с.
2. Щеблыкин И. П. М. Ю. Лермонтов: Очерк жизни и лит. творчества. М. : Рус. слово, 2000. 221 с.
3. Щеблыкин И. П. Страницы лермонтоведения: интерпретация, анализы, полемика. Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2003. 139 с.
4. Горланов Г. Е. «Люблю отчизну я...». Пенза, 2012. 367 с.
5. Горланов Г. Е. «В минуту жизни трудную...». М. : ВНИИгеосистем, 2014. 272 с.
6. Энциклопедия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Пенза : Пензенский гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского, 2009. 399 с.

УДК 914/919

Виктория Павловна Горячева

г. Пенза, vpgir81@gmail.com

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, velv2015@yandex.ru

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

К основным показателям оценки уровня социально-экономического развития стран в современных классификациях и типологиях традиционно относят ВВП, ВВП на душу населения, индекс человеческого развития (ИЧР) и среднюю заработную плату. Исследование экономико-географической дифференциации стран Латинской Америки необходимо дополнить также анализом отраслевой структуры экономик этих государств. По особенностям данного показателя страны принято делить на индустриальные, постиндустриальные и аграрные [1].

Для отраслевой структуры развитых стран характерно преобладание доли сферы услуг (более 70 %), доля промышленности занимает 20–35 %, а доля сельского хозяйства наименьшая: 2–5 %. Для развивающихся стран характерно меньшее значение сферы услуг (45–55 %) и большее значение производственной сферы (доля промышленности: 25–40 %, а доля сельского хозяйства: 6–10 %). В отстающих в своем развитии странах доля производственного сектора может достигать 85 % (доля промышленности: более 40 %, а доля сельского хозяйства: 45 %) [2].

В странах Латинской Америки преобладают развивающиеся страны, точнее страны, имеющие индустриальную структуру экономики.

Приближены к постиндустриальной структуре экономик таких стран как: Панама, Коста-Рика, Куба. Но говорить о том, что это страны развитые пока еще рано. В сфере услуг у перечисленных стран преобладает международный туризм, а также сдача в аренду, как земли, так и своего флага.

Таблица 1

Отраслевая структура экономики стран Латинской Америки [3]

Страны	ВВП, %			Страны	ВВП, %		
	сельское хозяйство	промышленность	сфера услуг		сельское хозяйство	промышленность	сфера услуг
1. Чили	3,5	38,9	56,9	12. Колумбия	8,7	35,1	56,9
2. Аргентина	6,1	41,4	52,8	13. Гайана	10,0	69,7	19,3
3. Уругвай	5,6	25,9	66,3	14. Парагвай	11,3	51,8	49,0
4. Панама	2,4	31,8	67,9	15. Венесуэла (на 2015 г.)	5,0	49,3	51,7
5. Коста-Рика	3,8	34,1	68,0	16. Боливия	12,5	35,1	51,2
6. Мексика	4,0	52	58,3	17. Суринам	8,1	73,9	44,7
7. Доминиканская Республика	6,4	44,8	56,6	18. Сальвадор	4,6	39	59,8
8. Эквадор	7,7	39,3	59,7	19. Никарагуа	15,3	41,1	46,3
9. Куба	0,8	34,5	74,6	20. Гватемала	9,2	36,2	62,4
10. Перу	7,1	47,4	49,6	21. Гондурас	12,0	41,3	57,4
11. Бразилия	6,2	35,6	58,9	22. Гаити	18,2	55,5	47,8

Страны, которые действительно ближе к постиндустриальным странам по уровню производительности труда – это Чили, Уругвай, Мексика (доля промышленности велика, доля сельского хозяйства небольшая, а доля сферы услуг увеличивается). Говорить о том, что эти страны стоят на постиндустриальной стадии развития нельзя, так как уровень производительности труда в них пока еще не соответствует уровню развитых стран.

Таким образом, можно сделать вывод, что страны Латинской Америки находятся на разных этапах экономического развития. Некоторые из них демонстрируют признаки перехода к постиндустриальному обществу, но большинство все еще остаются классическим индустриальным обществом. Для перехода к постиндустриальной экономике этим странам необходимо повышать уровень производительности труда и структурно перестраивать экономику. Следующий показатель наглядно это демонстрирует.

В методологии Всемирного банка, который ежегодно рассчитывает показатели национального дохода на душу населения в странах мира, все государства и территории классифицируются такими категориями:

1. Страны с высоким уровнем дохода на душу населения (от \$ 14,006 и выше).

2. Страны со уровнем дохода выше среднего на душу населения (от \$ 4,516 до \$ 14,005).
3. Страны со уровнем дохода ниже среднего на душу населения (от \$ 1,146 до \$ 4,515).
4. Страны с низким уровнем дохода на душу населения (от \$ 1,145 и ниже).

Таблица 2

Рейтинг стран по ВВП на душу населения на 2023 г. [3]

Страны	Место в мире	Текущее значение долл. США	Страны	Место в мире	Текущее значение долл. США
1. Уругвай	66	18 030	12. Перу	109	6770
2. Панама	68	16 750	13. Колумбия	111	6510
3. Чили	71	15 360	14. Эквадор	112	6310
4. Гайана	72	15 050	15. Парагвай	114	5920
5. Венесуэла	76	13 010	16. Гватемала	119	5350
6. Коста-Рика	80	12 670	17. Суринам	126	4880
7. Аргентина	82	11 620	18. Сальвадор	128	4720
8. Мексика	87	10 410	19. Боливия	147	3450
9. Доминиканская Республика	93	9050	20. Гондурас	152	2740
10. Куба	94	8920	21. Никарагуа	164	2090
11. Бразилия	96	8140	22. Гаити	172	1610

Анализируя таблицу, приходим к выводу, что лидерами по доходам населения в 2023 г. являлись такие страны как: Уругвай, Панама, Чили, Гайана. Основной массив анализируемых стран был представлен странами, с уровнем дохода выше среднего. К ним можно отнести Венесуэлу, Коста-Рика, Аргентину, Мексику, Доминиканскую Республику, Кубу, Бразилию, Перу, Колумбию, Эквадор, Парагвай, Гватемалу, Суринам, Сальвадор. И наименьшие показатели наблюдались у стран: Гаити, Никарагуа, Гондурас.

Приведенные статистические данные демонстрируют, что среди стран Латинской Америки преобладают страны либо с высоким уровнем дохода на душу населения, либо со средним. Можно предположить, что высокий уровень ВВП на душу населения свидетельствует о более развитой экономике и более высоком уровне жизни населения. А страны со средним уровнем дохода сталкиваются с серьезными экономическими проблемами. Страны с уровнем дохода ниже среднего, скорее всего, испытывают экономическую нестабильность и бедность.

В целом, можно сказать, что экономическое развитие стран Латинской Америки неоднородно. Необходимы дополнительные исследования, направленные на выявление закономерностей и тенденций развития региона, определяющих территориальную и экономическую дифференциацию стран.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудров В. М. Мировая экономика : учебник. М. : Юстицинформ, 2009. 512 с.
2. Мельников А. Б., Артемова Е. И., Белова Л. А., Тюпаков К. Э. Мировая экономика и международные экономические отношения (в схемах и таблицах) : учеб. пособие. Краснодар : КубГАУ, 2013. 240 с.
3. World Bank Group. URL: <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/> (дата обращения: 12.09.2024).

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

Олеся Дмитриевна Пижонкова

г. Пенза, o.pizhonkovaa2023@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Образовательные стандарты начального общего образования второго и третьего поколения выделяют ряд целей образования [2]. Одной из них является развитие универсальных учебных действий, таких как: коммуникативные, регулятивные, познавательные. Среди прочих регулятивных универсальных учебных действий выделим самоконтроль и самооценку.

Самоконтроль и самооценка являются важными навыками саморегуляции учебной деятельности младших школьников. Эти навыки помогают детям стать более ответственными и самостоятельными в процессе обучения.

Формирование навыка самоконтроля предполагает, что младший школьник может самостоятельно оценить свою работу, найти свои ошибки и исправить. Достичь этого можно, создавая условия для рефлексии. Как пример, учитель может попросить учащегося проверить свое решение, сравнив его по готовому эталону, выделить в нем правильные и неправильные шаги, а затем обосновать, почему он считает, что шаги выполнены верно. В случае ошибки ребенок должен объяснить, в чем она состояла и как ее исправить.

Второй важный навык саморегуляции учебной деятельности – самооценка. Младший школьник должен научиться оценивать свои достижения и усилия. В этом помогает установление конкретных целей и критериев успеха. Учитель может поставить перед учеником задачу с определенными критериями и попросить его оценить свою работу по этим критериям. Таким образом, ребенок научится распознавать свои успехи и сделает выводы о своей работе.

Для развития данных навыков мы предлагаем младшим школьникам поработать с тетрадь-тренажером «Решаем задачи с Барбоскиными», задания которой направлены на формирование навыков самоконтроля и самооценки у младших школьников при решении текстовых задач. Задания в тетради составлены с использованием различных приемов самоконтроля и самооценки, которые используются на каждом этапе решения задач.

Так, на этапе проверки правильности найденного решения задачи мы используем в тренажере следующие методические приемы: грубая прикидка результата, решение задачи другим способом, составление и решение обратной задачи, а также поиск ошибок в готовом решении.

В качестве приемов самооценки в рабочей тетради мы используем систему оценивания в виде смайликов, приемы «Светофор», «Дерево успеха» или «Лестница успеха».

Особенность нашей методической разработки состоит в том, что при работе с тетрадь задания сопровождаются известными и любимыми школьниками героями мультфильма «Барбоскины», которые направляют детей на ход решения некоторых задач. Задания в тетради могут использоваться как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности, а также в качестве домашнего задания. После

каждого раздела внизу страницы размещена «шкала оценки», где ребенок может оценить свою работу.

Задания в тетради распределены по разделам, которые отражают логику работы над задачей в соответствии с этапами: работа над текстом условия задачи, поиск пути решения задачи, проверка найденного решения, развитие темы задачи. В каждом разделе задачи сопровождаются заданиями, направленными на формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Ниже мы представляем фрагменты нашей рабочей тетради.



№ 3. Прочитайте задачи.

- В трёх коробках лежало по 60 яиц. В каждую коробку положили ещё по 50 яиц. Сколько всего яиц стало в трёх коробках?
- В трёх коробках лежало по 60 яиц. В одну коробку положили ещё 50 яиц. Сколько всего яиц стало в трёх коробках?
- В трёх коробках лежало по 60 яиц. В одну коробку положили ещё 50 яиц, а в другую - 7. Сколько всего яиц стало в трёх коробках?
- В трёх коробках лежало по 60 яиц. Взяли 50 яиц. Сколько яиц осталось?

Выбери решение для каждой задачи и запиши в кружок её номер.

☐ 60+50	☐ 60-50
☐ 60+60+60-50	☐ (60*3)+50
☐ (60*3)+50+7	☐ 60*3-50
☐ (60+50)*3	☐ (60-50)*3
☐ (60*3)+(50*3)	

😊 😐 😞

Задания для самостоятельной работы

❖ Прочитай задачу.

В баке машины было 90 литров бензина. При заправке в бак залили еще 20 литров. На поездку в деревню израсходовали 20 литров бензина. Сколько литров бензина осталось в баке?

Выбери только те вопросы, которые подходят к условию задачи. Отметь их галочкой.

- ☐ Сколько литров бензина было в баке?
- ☐ Сколько литров бензина пролили во время пути?
- ☐ Сколько литров бензина израсходовали на поездку в деревню?
- ☐ Где заправляют машину?
- ☐ Что нужно долить в бензобак?

Реши задачу.

№ 5. Прочитай задачу.

У фермера в хозяйстве 32 быка и 8 коров. Каждый день быку нужно 24 килограмма разных кормов, а корове - в 3 раза меньше. Найди массу корма, необходимую всем животным на неделю.

Выбери и дополни подходящую к задаче таблицу. Обведи в кружок главный вопрос задачи.

	Кг в 1 д	Кол-во	Кг в 1 нед.
Б.	?	32	?
К.	?, В 3 р >	8	?

	Кг в 1 д	Кол-во	Кг за 7 дней
Б.	?	32	?
К.	?, В 3 р <	8	?

Перед тобой представлены действия к задаче. Расставь их в нужной последовательности.

- ☐ Найти массу корма для 8 коров на неделю.
- ☐ Найти массу корма для 32 быков на день.
- ☐ Найти массу корма для 32 быков на неделю.
- ☐ Найти массу корма для 1 коровы на 1 день.
- ☐ Найти массу корма, необходимую всем животным на неделю.
- ☐ Найти массу корма для 8 коров на день.

Отметим, что навыки самоконтроля и самооценки позволяют сделать для младших школьников процесс решения задачи более осознанным и осмысленным. Они способствуют развитию у младших школьников таких качеств как самостоятельность и ответственность за свои учебные действия, а также развивают навыки рефлексии и глубокого анализа своей деятельности. Формирование данных навыков – один из требуемых результатов обучения, который должен быть достигнут младшим школьником в процессе освоения основных образовательных программ. Данный результат определен и закреплён Федеральным Государственным образовательным стандартом начального общего образования [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пижонкова О. Д. Диагностика сформированности у младших школьников навыков самоконтроля (на примере решения текстовых задач) // Ratio et Natura. 2022. № 2 (6).
2. Афонская Н. В., Графова О. П. Формирование у младших школьников умения работать с информацией в процессе обучения решению текстовых арифметических задач // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Пенза, 2021. С. 16–18.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАЦИОНАЛЬНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ

Современная школьная практика показывает «печальную» тенденцию в отсутствии навыков рационального счета у учащихся в процессе обучения математике. Даже при знакомстве с эффективными приемами и методами рациональных вычислений школьники проявляют инертность в их усвоении, а в дальнейшем забывают эти приемы и действуют по старому образцу – универсальному алгоритму.

Приведем типичные примеры из школьной практики, иллюстрирующие данную тенденцию.

Например, в курсе математики средней школы при нахождении общего знаменателя при сложении или вычитании двух дробей учащиеся ищут не НОК знаменателей этих дробей, а просто перемножают знаменатели данных дробей. Приведем пример рассуждения школьников.

Нерациональный способ решения:

$$\frac{1^{(75)}}{24} + \frac{7^{(24)}}{75} = \frac{1 \times 75 + 7 \times 24}{24 \times 75} = \frac{243}{1800} = \frac{81}{600} = \frac{27}{200}$$

Рациональный способ решения:

$$\frac{1}{24} + \frac{7}{75} = \frac{1^{(25)}}{8 \times 3} + \frac{7^{(8)}}{25 \times 3} = \frac{1 \times 25 + 7 \times 8}{8 \times 3 \times 25} = \frac{81}{600} = \frac{27}{200}$$

Данная картина проявляется в дальнейшем в курсе алгебры и геометрии.

Следующий пример иллюстрирует особенности преобразования иррациональных выражений, в которых используются правила возведения в квадрат арифметического квадратного корня и извлечение корня из квадрата числа.

Правило 1. $(\sqrt{a})^2 = a$

Правило 2. $\sqrt{a^2} = |a|$

При вычислении значений выражений, имеющих корни, школьники упорно игнорируют данные два правила и выполняют вычисления «в лоб».

Нерациональный способ вычислений:

$$(3\sqrt{17})^2 = 3^2 \times (\sqrt{17})^2 = 9 \times \sqrt{17 \times 17} = 9 \times \sqrt{289} = 9 \times 17 = 153$$

Рациональный способ вычислений:

$$(3\sqrt{17})^2 = 3^2 \times (\sqrt{17})^2 = 9 \times 17 = 153$$

Если при использовании второго правила еще можно оправдать школьников имеющимся у них «страхом» получить ошибку в ответе из-за наличия модуля, который они откровенно недолюбливают, то в выше рассмотренном случае явно проявляется «стереотипичность» мышления учащихся.

Аналогичная ситуация складывается при изучении квадратных уравнений в курсе алгебры 8 класса. Алгоритм поиска корней квадратного уравнения через дискриминант является универсальным, поэтому ученики его используют не только при решении полных, но и для неполных квадратных уравнений.

Нерациональное решение:

$$\begin{aligned} 2x^2 - 5x &= 0, \\ a &= 2, b = -5, c = 0, \\ D = b^2 - 4ac &= (-5)^2 - 4 \times 2 \times 0 = 25, \\ \sqrt{D} &= 5, \\ x_1 &= \frac{-b + \sqrt{D}}{2a} = \frac{5 - 5}{2 \times 2} = 0, \\ x_2 &= \frac{-b - \sqrt{D}}{2a} = \frac{5 + 5}{2 \times 2} = 2,5 \end{aligned}$$

Рациональное решение:

$$\begin{aligned} 2x^2 - 5x &= 0, \\ x(2x - 5) &= 0, \\ x &= 0 \text{ или } 2x - 5 = 0, \\ 2x &= 5, \\ x &= 2,5. \end{aligned}$$

Данный пример свидетельствует об отсутствии вариативности мышления у учеников, о несформированности у них умения мыслить рационально и проводить тщательный анализ задачной ситуации. Ученикам проще запомнить и работать по одному знакомому алгоритму.

С подобными ситуациями мы сталкиваемся и в геометрии. Так, после изучения теоремы о сумме острых углов прямоугольного треугольника школьники продолжают при решении геометрических задач с данной фигурой использовать обобщенную теорему о сумме углов треугольника.

Теорема 1. В прямоугольном треугольнике сумма острых углов равна 90° .

Теорема 2. Сумма углов треугольника равна 180° .

Задача. В прямоугольном треугольнике ABC один из острых углов равен 55° . Найти углы треугольника.

Нерациональное решение:

$\triangle ABC$. Так как $\angle A + \angle B + \angle C = 180^\circ$,

$$\angle B = 180^\circ - (\angle A + \angle C) = 180^\circ - (55^\circ + 90^\circ) = 35^\circ.$$

Рациональное решение:

$\triangle ABC$ ($\angle C = 90^\circ$). Так как $\angle A + \angle B = 90^\circ$,
 $\angle B = 90^\circ - \angle A = 90^\circ - 55^\circ = 35^\circ$.

Таких примеров из школьной практики можно привести множество.

Причинами сложившейся ситуации, на наш взгляд, являются:

1. Отсутствие учебной мотивации у школьников.
2. Несформированность у учащихся таких качеств мышления, как вариативность и критичность.
3. Несформированность такого приема мышления как анализ, который позволяет выделить особые признаки и свойства у математического объекта, следовательно, и особые случаи решения.
4. Отсутствие осознанности в выборе альтернативных путей и алгоритмов решения, что рождает чувство неуверенности у школьников в процессе решения.
5. Информационная перегруженность детей влечет к «экономии полезной памяти». Школьникам проще заучить один универсальный способ действий, нежели проводить анализ по поиску наиболее эффективного пути решения.
6. Отсутствие достаточного количества часов в рабочих программах для закрепления и совершенствования данных навыков и умений. Школьная программа по математике настолько плотная, что практически каждый новый урок – это новая тема.

Решение данной методической проблемы является предметом наших дальнейших исследований. В своей работе мы планируем раскрыть психологические механизмы данного явления, а также рассмотреть математические основы формирования навыков рациональных вычислений и преобразований. Кроме этого, мы исследуем пути, методы и приемы методического воздействия в процессе обучения школьников математике.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, olga.penza@mail.ru

Дарья Алексеевна Недошивина

г. Пенза, dasha15nedoshivina@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

На любом этапе урока можно создать проблемную ситуацию, которая позволит лучше усвоить тему урока и привлечь обучающихся к получению новых знаний.

Этапы проблемного урока построены так, чтобы обучающиеся не заучивали теоретический материал автоматически. В проблемных ситуациях, с помощью специально созданных условий, обучающемуся необходимо решить проблему. Для решения поставленной проблемы, он будет вынужден применять знания, полученные в нестандартных и измененных условиях, что будет способствовать прочному усвоению знаний и их успешному применению при выполнении практических заданий [1].

Проблемная ситуация способствует развитию желания учиться и активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Для организации проблемного обучения существует три основных метода: проблемное изложение, исследовательская деятельность, поисковая беседа.

Проблемное изложение (частично-поисковый метод) – данный метод подходит, когда обучающиеся не обладают достаточными знаниями, впервые сталкиваются с явлениями и не могут устанавливать необходимые связи. В этом случае исследование проводит сам учитель. Учитель задает проблемный вопрос, ставит проблему и решает ее самостоятельно. В этом методе обучающиеся только мысленно включаются в процесс поиска решения.

Данный метод реализуется через:

- лабораторную работу,
- эвристическую беседу, предоставляющая учителю создавать большие возможности для управления поиском и поэтапного подведения обучающихся к правильному решению через такие вопросы, как:

- 1) что если... чтобы бы Вы сделали, если бы...?
 - 2) как быть?
 - 3) что Вы можете сделать в данной ситуации?
- диспут.

Исследовательская деятельность (исследовательский метод) – этот метод используется, когда обучающиеся обладают достаточными знаниями и могут формулировать гипотезы.

Поисковая беседа (поисковый метод) – это беседа в процессе поиска и самостоятельного нахождения ответов на поставленные вопросы под руководством учителя и с опорой на уже известный материал. Поставленные вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения и целенаправленное вдумчивое исследование. Важны подсказки и наводящие вопросы. Учитель просто подводит итоги, основываясь на ответы.

Определены следующие основные типы проблемных задач по информатике.

Задачи с избыточным составом условия – это задачи, в которых представлено больше информации, чем необходимо для их решения. В таких задачах необходимо уметь выявить ключевые данные и отбросить избыточные сведения, которые могут ввести в заблуждение или затруднить понимание сути задачи. Часто избыточные данные добавляются в задачи для того, чтобы проверить способность анализировать информацию и принимать взвешенные решения. Кроме того, они могут быть полезны для развития критического и логического мышления у решающего.

Например, условие задачи: ученик написал сообщение длиной 1500 символов 16-символьного алфавита. Сообщение написано красной ручкой на белой бумаге. Сколько байт потребуется для кодирования этого сообщения?

В результате анализа задачи, обучающиеся должны выявить, что в условии информация «сообщение написано красной ручкой на белой бумаге» является избыточной, а для решения задачи нужно сначала узнать количество бит для кодирования одного символа алфавита, затем сколько бит займет все сообщение и перевести в байты.

В задачах с неполным составом данных обучающимся требуется самостоятельно найти или предположить недостающую информацию.

Например, в качестве первичного закрепления материала обучающимся можно предложить дополнить недостающими данными и восстановить в правильном порядке схему «Передача информации», представленную на рис. 1.

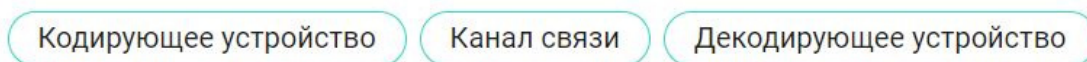


Рис. 1. Задача с неполным составом данных

Прямые задачи требуют нахождения решения на основе известных условий, а обратные задачи требуют восстановления условий на основе известных данных.

Эвристические задачи направлены на развитие умения находить решения с использованием логических умозаключений и гипотез. Они помогают развивать навыки анализа и гипотезирования, используя логические обоснования.

Например, после изучения темы «Граф. Дерево» в курсе информатики 9 класса, обучающимся можно предложить в качестве задания составить свою родословную и представить ее в виде дерева, с указанием вершин и корня.

Таким образом, проблемный урок стимулирует активное участие обучающихся, развивает их критическое мышление и умение находить нестандартные решения.

Создавая проблемную ситуацию, учитель предварительно подготавливает задачи на урок. Данные задачи должны активировать внимание и мыслительную деятельность обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библиотека цифрового образовательного контента – интерактивная среда, созданная для помощи учителю при планировании и подготовке к предстоящему уроку. URL: <https://academy-content.apkpro.ru/ru> (дата обращения: 09.10.2024).

УДК 378

Юлия Сергеевна Дашкина

г. Пенза, studentpgumi@mail.ru

Ольга Николаевна Васина

г. Пенза, onvasina@yandex.ru

Наталья Алексеевна Кагина

г. Пенза, nkagina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

В настоящее время под понятием «кейс» рассматривают метод обучения, направленный на осмысление определенной жизненной ситуации и решение конкретной задачи на основе реально существующей проблемы, ее анализа, поиска решений в ходе дискуссии (О. Н. Васина [3], М. И. Махмутов, Л. А. Осипова, О. Н. Пономарева, О. Г. Смолянинова, Т. Н. Трапезникова, Ю. С. Чулова, А. М. Явлова и др.). Использование кейсов способствует развитию интереса к учебному материалу и удовлетворения потребностей в познавательных действиях, способствует формированию опыта ценностных отношений к объектам и явлениям окружающего мира, который раскрывается в положительной мотивации действий и поступков, исследовательском поведении, самореализации.

Анализ научной литературы свидетельствует о высоком воспитательном потенциале метода кейсов, которые могут быть бумажные или электронные; аналитические, обобщающие, учебные или исследовательские; сжатые, мини-кейсы или

большие кейсы [6]. При этом проблемы, отраженные в эколого-ориентированных кейсах социально- и личностно-значимы и их решение важно для формирования опыта ценностных отношений у обучающихся. По мнению К. Д. Ушинского «экологическое воспитание – это целенаправленное влияние на духовное развитие детей, формирование их ценностей, моральная и экологическая позиция личности, умение и навыки экологически безопасного взаимодействия с природой и обществом» [7].

Так, использование эколого-ориентированных кейсов активизирует интеллектуальную работу, направленную на решение эколого-ориентированных социальных и личностных проблем, в ходе которого развивается критическое, творческое, логическое мышление. Кроме того кейсы, как правило, отличаются насыщенностью в чувственно-эмоциональном плане за счет личностной значимости предложенной проблемной ситуации. Каждая проблемная ситуация вызывает личностные переживания у обучающегося, что отражается на его эмоциональной сфере. При этом обучающиеся не только прочнее и глубже усваивают учебный материал, но и осознают и присваивают новые ценности, накапливают опыт ценностных отношений. Важно заметить, что данные процессы реализуются не для наглядности, а для использования имеющихся знаний, умений, опыта отношений. Таким образом, использование метода кейсов является наиболее оптимальным для развития мировоззрения.

Следует отметить, что для эколого-ориентированных проблем характерны следующие специфические аспекты: ярко выраженный личностный смысл, широкий диапазон альтернатив и содержит элементы риска; практическое разрешение требует крупных экономических вложений; необходимо комбинирование различных ресурсов и пр. Принятие решений в области эколого-ориентированных проблем предполагает оценку альтернатив и выбор решений.

Общая схема решения эколого-ориентированных проблем включает этапы:

- 1) установление эколого-ориентированной проблемы;
- 2) определение последовательности ее рассмотрения;
- 3) решение – уяснение задачи; подбор и анализ альтернативных путей решения; выбор оптимального варианта разрешения проблемы;
- 4) интерпретация и представление результатов [1, 4].

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности использования эколого-ориентированных кейсов осуществлялась на базе МБОУ «СОШ № 75/62 им. Героя Советского Союза А. И. Мереняшева» г. Пензы. Работа начата в 2022 году и продолжается в настоящее время. В качестве примера в табл. 1 представлен вариант использования эколого-ориентированных кейсов на уроках биологии в 8 классе.

В ходе каждого урока за учениками проводились наблюдения, которые заключались в изучении поведения школьников, их заинтересованности, мотивации к выполнению заданий и общей активности на уроке. Отметим, что при организации работы с кейсами важно совместить различные методы работы, включая самостоятельную работу обучающихся. Кейс-метод позволяет найти индивидуальный подход к каждому и разработать индивидуальный маршрут личностного роста обучающихся. Для формирования кейсов используют разнообразные источники информации: интернет-ресурсы, исторические материалы, научные статьи, оперативную информацию из СМИ, отчеты, статистические материалы, фрагменты художественной и публицистической литературы, разнообразные фольклорные единицы.

Таблица 1

Тематический план (учебно-методический комплект «Школа России»)

№	Тема урока	Цель урока	Кейс-задания
1	Значение и многообразие рыб в природе и жизни человека	Расширение знаний и представлений о защите рыб и очистке воды в водоемах	«Что делать?: загрязнение водоемов»
2	Значение и многообразие земноводных в природе и жизни человека	Расширение знаний и представлений об особенностях земноводных, находящихся под охраной	«Проблема охраны земноводных в Пензенской области»
3	Значение и многообразие пресмыкающихся в природе, жизни человека	Развитие представлений учеников об особенностях пресмыкающихся	«Проблема исчезновения и охраны черепах»
4	Значение и многообразие птиц в природе и жизни человека	Формирование основных знаний о птицах и их охране	«Проблемы исчезновения и охраны птиц»
5	Значение млекопитающих в природе и жизни человека	Расширение знаний о млекопитающих и их значении для человека	«Наши друзья и соседи». «Пусть лошадь пашет, она сильная»
6	Эволюционное развитие животного мира	Расширение знаний о развитии животных и их значении для человека	«А есть ли связь между эволюцией и экологией?»
7	Популяция животных и экосистемы	Изучение особенности современных экосистем	«Не думай, как взять, а думай, как бы отдать»
8	Животный мир природных зон Земли	Ознакомление с животным миром природных зон РФ	«Почему исчезают животные?»
9	Воздействие человека на животных	Расширение знаний о том, как человек может влиять на природу и живой мир	«Как влияет человек на животный мир?»
10	Животные в агроэкосистемах и городах	Изучение специфики агроэкосистем	«Земля – тарелка: что положишь, то и возьмешь»

Для определения эффективности использования эколого-ориентированных кейсов, при формировании ценностного отношения обучающихся к окружающему миру на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, мы использовали: 1) методики С. С. Кашлева, С. Н. Глазычева «Диагностика уровня экологической культуры личности» и 2) «Оценка уровня сформированности эмоционально-положительного отношения учеников к природе», 3) методику Е. В. Асафовой «Экологическая культура учеников», 4) проективную методику О. Н. Пономаревой, с доп. О. Н. Васиной «Завершение предложений», 5) проективную методику Н. Н. Борисова, О. Н. Васиной, О. Н. Пономаревой «Пословицы. Поговорки» [2, 5]. Результаты констатирующего (2022 год) и контрольного (2024 год) этапов опытно-экспериментальной работы отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы (экспериментальная группа)

Уровень	Методики									
	1		2		3		4		5	
	конст. в %	контр. в %	конст. в %	контр. в %	конст. в %	контр. в %	конст. в %	контр. в %	конст. в %	контр. в %
Высокий	12	32	12	32	12	32	10	22	12	22
Средний	60	64	60	64	56	60	56	58	58	60
Низкий	28	4	28	4	32	8	34	20	30	18

Анализ и интерпретация результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы свидетельствует об эффективности использования кейсов для формирования ценностного отношения обучающихся к окружающему миру. В целом более чем на 20 % увеличилось количество школьников с высоким уровнем экологической культуры, важной составляющей которой является опыт ценностных отношений (методики С. С. Кашлева, С. Н. Глазычева «Диагностика уровня экологической культуры личности» и Е. В. Асафовой «Экологическая культура учеников»). При этом значительно (примерно на 24 %) снизилось количество учеников с низким уровнем экологической культуры. Аналогичные результаты мы получили при исследовании изменения уровня сформированности эмоционально-положительного отношения учеников к природе (методика С. С. Кашлева, С. Н. Глазычева «Оценка уровня сформированности эмоционально-положительного отношения учеников к природе»). Уровень сформированности личностного опыта эмоционально-ценностного отношения (ЭЦО) обучающихся к объектам и явлениям окружающего мира также изменился (проективная методика О. Н. Пономаревой, с доп. О. Н. Васиной «Завершение предложений»). Количество обучающихся, имеющих высокий уровень сформированности опыта ЭЦО изменилось более чем на 10 % (с 10 % до 22 %). Школьников имеющих низкий уровень сформированности опыта ЭЦО стало меньше, их количество снизилось с 34 до 20 %. Вместе с тем, повышение уровня сформированности опыта ЭЦО к окружающему миру свидетельствует об изменении уровня развития готовности личности к социально одобряемым действиям и поступкам (проективная методика Н. Н. Борисова, О. Н. Васиной, О. Н. Пономаревой «Пословицы. Поговорки»). Высокий уровень готовности обучающихся к социально одобряемым действиям и поступкам повысился с 12 до 22 %, при этом низкий уровень снизился с 30 до 18 %. Кроме того был выявлен достаточный уровень владения теоретическим материалом в области экологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Н. А. Метод кейс-стади как один из методов формирования профессиональных компетенций в процессе изучения математики // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медикобиологические науки. 2022. Т. 24, № 82. С. 12–17.
2. Васина О. Н. Диагностика результатов формирования опыта эмоционально-ценностного отношения студентов к окружающей действительности // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 5-2. С. 343–348.
3. Васина О. Н. Психолого-педагогические механизмы формирования эмоционально-ценностного отношения к природе с использованием традиций народной экологии // Известия высших учебных заведений. Гуманитарные науки. Пенза : ПГУ, 2008. С. 125–129.
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. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023687958 Российская Федерация. СУБД «Программный комплекс психолого-педагогической диагностики обучающихся» № 2023685595 / О. Н. Пономарева, Р. С. Елфимов, А. А. Бондарь [и др.] ; заявл. 23.11.2023 ; опубл. 19.12.2023.
6. Толстоухова И. В. Использование кейс-метода в формировании профессиональных компетенций обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 200–203.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб. : Лань, 2013. Т. II. 280 с.

Анастасия Алексеевна Дидык

г. Пенза, an.didyk@mail.ru

Екатерина Юрьевна Алёшина

г. Пенза, alcatherine@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Формирование духовно-нравственных ценностей – одна из приоритетных задач в современном образовательном процессе. Художественные тексты играют ключевую роль в этом процессе [1, с. 52].

Роль художественных текстов в обучении иностранным языкам действительно велика. Чтение англоязычной адаптированной литературы помогает расширить словарный запас, улучшить понимание грамматических структур, а также позволяет больше узнать о социальной структуре, ценностях и повседневной жизни носителей языка. Исследователями отмечается, что знакомство с социокультурным контекстом повышает заинтересованность учащихся в предмете [3, с. 37].

Изучение художественных текстов, используемых в качестве дополнения к учебно-методическому комплексу, способствует развитию критического мышления и аналитических навыков, так как требует от студентов интерпретации и обсуждения прочитанного. Кроме того, с помощью художественных текстов может происходить формирование нравственных ценностей [2, 4].

В этом процессе можно выделить несколько ключевых аспектов. Первый – это формирование эмпатии у учащихся через рассмотрение моральных дилемм, предложенных автором, а также анализ поведения героев произведения. Опыт и переживания персонажей могут помочь учащимся лучше понимать свои и чужие чувства, а также позволяют примерить на себя неоднозначные ситуации и представить себя на месте героев. Это в значительной мере способствует эмоциональному и социальному развитию, которое продолжается в средней школе.

Во-вторых, как нами было отмечено выше, в литературных произведениях чаще всего поднимаются сложные этические вопросы. Их рассмотрение дает возможность создать почву для дискуссии о поступках героев, что, в свою очередь, позволяет развить у учащихся способность к критическому мышлению и формирует их собственные нравственные принципы [5, с. 37].

На наш взгляд, одним из подходящих произведений для работы в средней школе является роман американской писательницы Харпер Ли «Убить пересмешника». Это произведение поднимает сложные этические вопросы, такие как предвзятость, расовые предубеждения, а также необходимость проявлять сострадание к людям в разных жизненных обстоятельствах.

При работе с любыми литературными произведениями важно учитывать социокультурный и исторический контекст, в котором оно было создано, либо в котором разворачиваются события. Действие романа «Убить пересмешника» происходит в 1930-х годах на Юге США. В рамках работы с произведением мы считаем необходимым обсудить с учащимися расовую предвзятость того времени и ее последствия. Понимание социокультурного фона поможет учащимся лучше понять мотивацию персонажей и общественные нормы того времени.

Следующим этапом работы является чтение и последующий анализ наиболее важных сцен. В этом романе ключевым является сцена суда над Томом Робинсоном. В процессе чтения стоит обратить внимание на допрос, свидетельские показания и отношения между персонажами. Особенно стоит сосредоточиться на выступлении Аттикуса Финча и его аргументах в защиту Тома, с помощью которых он доказывал его природную доброту и предвзятость общества к нему.

После прочтения и анализа следует разделить класс на группы и попросить каждую из них проанализировать мотивацию, чувства и действия одного из персонажей, после чего рассказать о событиях от лица героя.

В завершение работы над текстом учащимся может быть предложено написать эссе о современных примерах обвинений, которые были ошибочно предъявлены из-за предвзятости по тому или иному признаку.

Еще одним произведением, подходящим для анализа в средней школе, является роман «Белый Клык», написанный Джеком Лондоном в начале XX века. В этот период в США происходили значительные изменения: индустриализация, миграция и изменение отношения человека к природе, что нашло отражение в романе.

Важными для анализа являются несколько ключевых сцен. Первая это рождение Белого Клыка, отражающая суровость жизни и необходимость выживания в дикой природе. Следующая – встречи Белого Клыка с различными персонажами – от жестоких собаководов до добрых людей, таких как Уиндон Скотт. Анализ этих встреч формирует у учащихся способность к сопереживанию, а также помогает составить представление о добре и зле. Еще одной ключевой сценой романа является знакомство с семьей Скотт, в которой Белый Клык наконец находит любовь и заботу.

После прочтения и анализа следует разделить класс на группы и попросить каждую из них проанализировать мотивацию, чувства и действия одного из персонажей, после чего рассказать о событиях от лица героя (Белый клык, его мать Кичи, Серый Бобр, красавчик Смит и Уиндон Скотт, овчарка Колли).

В качестве завершения работы над текстом учащимся может быть предложено написать эссе о жестокости и эмпатии в произведении «Белый Клык», и проанализировать, как среда влияет на характер.

Таким образом, можно сделать вывод, что художественные тексты способствуют не только улучшению языковых навыков, но и всестороннему развитию учащихся, позволяя им формировать нравственные и этические ценности, что особенно важно в подростковом возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкиева Г. В. Проблема формирования ценностных ориентаций современных школьников // Ребенок и современный мир : сб. науч. ст. Архангельск, 2001. С. 55–60.
2. Арапова Е. М. Нравственное воспитание на уроках иностранного языка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М. : Первое сентября, 2009. 624 с.
3. Власова Т. И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике // Педагогика. 2006. № 10. С. 36–42.
4. Кузовлев В. П. Учебно-методическое пособие по английскому языку. М. : Просвещение, 2004. 74 с.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. М. : Глосса-пресс Феникс, 2010. 640 с. (Настольная книга преподавателя иностранного языка).

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО КОНТЕНТА СОВМЕСТНО С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Цифровые сервисы искусственного интеллекта (ИИ) все больше проникают в нашу профессиональную сферу деятельности в качестве пока еще не оцененных по достоинству помощников, существенно влияя на производительность труда. Рассмотрим в качестве примера ряд профессиональных социальных сервисов по разработке учебного контента, в которые внедрили виртуальный интеллект в качестве помощников. На что способен этот помощник. Может ли он сгенерировать новый качественный контент, полностью готовый к применению? Сколько потребуется времени править сгенерированный материал? Указывать ли помощника как соавтора разработки?

Лента времени

Лента времени – это веб-приложение, которое предназначено для просмотра, создания, редактирования и публикации интерактивных графических линий времени. Линия (лента, линейка, полоса) времени представляет собой последовательность событий, нанесенных на шкалу времени. Используя сервис, получаем наглядную и интерактивную историю развития какого-либо процесса. События можно представлять в виде текста, картинки, видео и аудиозаписью. При описании события можно вставить гиперссылку на ресурсы Интернета, связанные с этим событием. Цифровые хроники нашли широкое применение как цифровые образовательные ресурсы, о чем можно прочитать в работах отечественных педагогов [1, 2, 4].

Одним из известных веб-сервисов таймлайна является Preceden [<https://www.preceden.com/>]. В бесплатный тарифный план входит неограниченное число таймлайнов с ограниченным числом событий. В платные тарифные планы добавляется отсутствие водяных знаков сервиса, возможность совместной разработки.

Важной отличительной бесплатной особенностью сервиса является возможность встраивать готовую ленту в свой сайт, блог или дистанционный курс, а также сохранение ее в формате PDF или графического изображения в формате png.

Создание новой ленты можно начать сразу на главной странице сервиса без входа в аккаунт или регистрации. Введем в текстовое поле название цифровой хроники, краткое описание, перечень событий и дат и нажмем кнопку «Create with AI» (создать вместе с искусственным интеллектом) (рис. 1).

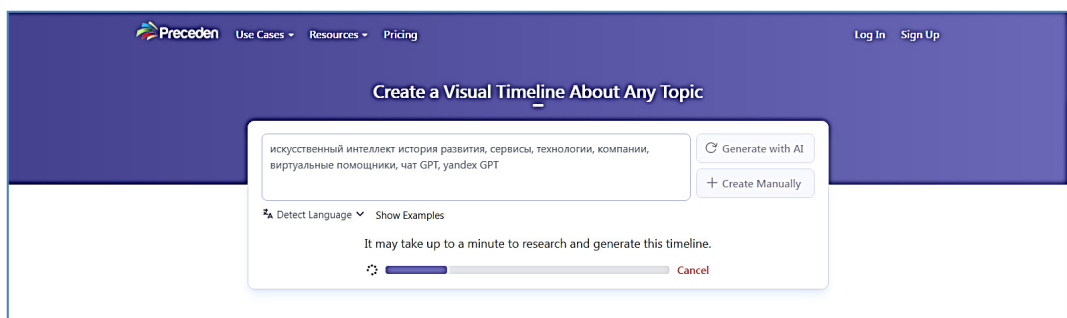


Рис. 1. Создание таймлайна с ИИ

Примерно через минуту появится готовая лента времени с большим (более 10) числом событий, которую можно править в редакторе сервиса или экспортировать в формат PDF или графический файл, но на этом этапе сервис предложит создать аккаунт или войти под существующим аккаунтом Google.

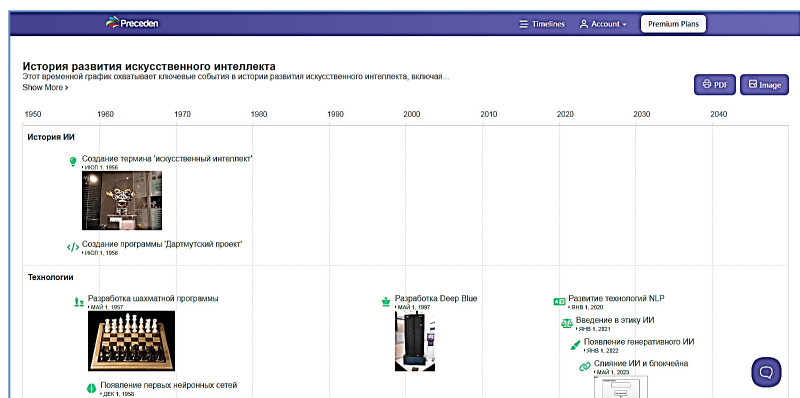


Рис. 2. Фрагмент таймлайна История ИИ

Сервис отображает ленту в двух форматах: с горизонтальной шкалой времени (рис. 2) и как развернутый список событий (рис. 3). При конвертации хроники в формат PDF сервис также отображает хронику в двух форматах, но в графическом файле сохраняется только вариант с горизонтальной шкалой времени.

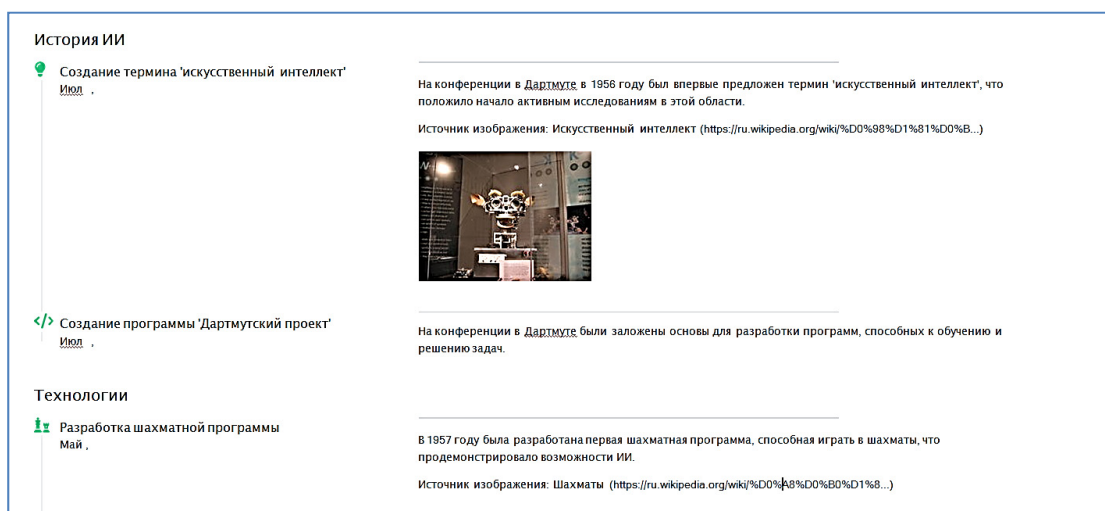


Рис. 3. Фрагмент таймлайна в форме списка

Необходимо иметь в виду, что виртуальный интеллект не создает идеальных хроник, требуется обязательная проверка правильности сгенерированного контента. Это касается и текстового материала, и графического. В режиме редактирования можно не только корректировать текст и графику, но и удалять события или добавлять новые.

Для добавления событий на панели инструментов находится первая кнопка Add Event, щелчок на которой вызывает всплывающее окно с формой заполнения данных по событию. Описание события включает в себя название события, дату начала и конца (например: 2022; January 2022; January 1, 2022; January 1, 2022 9:20am), описание, выбор цвета, а также добавление изображения, выбор слоя и некоторые другие опции.

Стилевая особенность сервиса – показ подробного описания события в отдельной всплывающей области при наведении курсора мыши на событие. Описания событий могут содержать текст и графическое изображение. Сервис позволяет создавать стилизованные слои и группировать на них события. Для создания слоя на панели инструментов есть кнопка Add Layer, которая вызывает всплывающее окно с полями формы, задающими название слоя, аннотацию, цвет, порядок следования и прочее. Удобным инструментом является Bulk Editor, который представляет собой редактор, позволяющий просматривать в удобной компактной форме все события ленты и перетаскивать их, меняя порядок следования, а также удалять, менять стили оформления, изменять даты события, добавлять события и слои.

На панели инструментов находится кнопка Arrange, которая вызывает окно с большим числом параметров по настройке внешнего вида ленты времени, сгруппированных по элементам цифровой хроники: ось ленты, события, даты, слои, масштаб отображения, шрифты и так далее. Кнопка Export&Share вызывает меню команд, среди которых находятся: переключение просмотра ленты времени в режиме презентации (полный экран), экспорт хроники в файлы различных форматов, генерация гиперссылки или html-кода.

Слайдшоу

Презентации как первый мультимедийный учебный материал уже более десяти лет применяются в образовательной сфере. О методических аспектах и образовательном потенциале презентации можно прочитать в работах отечественных исследователей [3, 5, 6].

Сервис **Prezi** [<https://prezi.com/>] предлагает собственный уникальный инструментарий для создания презентаций, отличный от известного PowerPoint компании Microsoft, поэтому созданные в Prezi работы получаются оригинальными и необычными по представлению информации. Технология показа презентаций основана на эффекте приближения и удаления слайдов с главного титульного кадра презентации, выбор которого осуществляется мышкой. На титульном слайде в миниатюрах показаны все кадры презентации. Презентации создаются и сохраняются на сервере, но при этом существует возможность их локализации. Сервис Prezi является одновременно и веб-приложением по созданию оригинальных презентаций и социальной сетью по обмену этими презентациями.

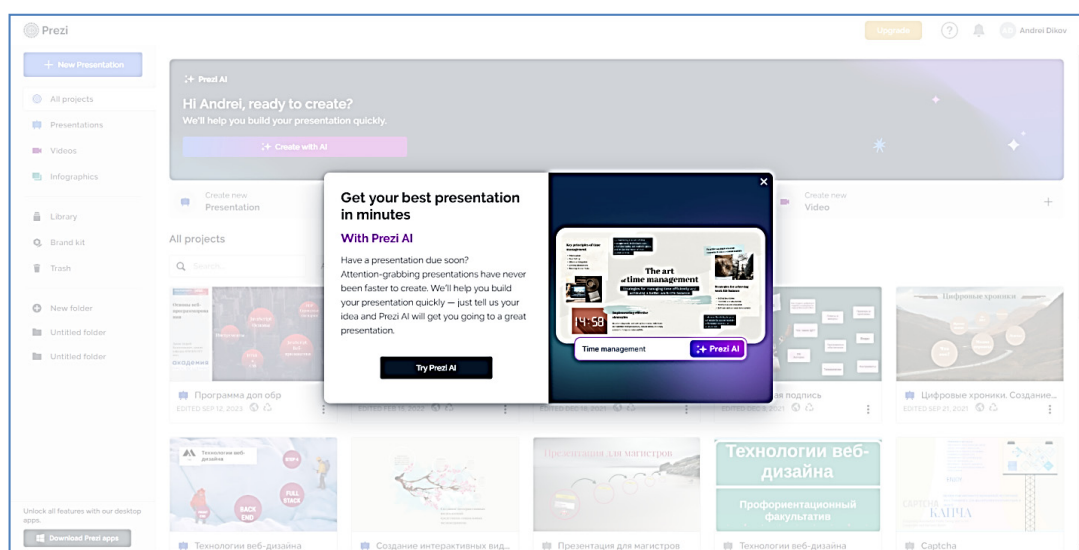


Рис. 4. Начало создания презентации

Сервис при входе в аккаунт сразу предлагает создать презентацию совместно с искусственным интеллектом (рис. 4) с помощью рекламного кадра с текстом.

«У вас скоро должна состояться презентация? Еще никогда создание презентаций, привлекающих внимание, не было таким быстрым процессом. Мы поможем вам создать презентацию быстро – просто расскажите нам о своей идее, и prezі AI поможет вам создать презентацию»

После нажатия на кнопку «Try Prezi AI» выходит окно, где вводится тема презентации, затем появляется диалоговое окно для описания содержания слайдшоу. В этом окне описывает основные требования к содержанию. Например, для презентации на тему «Искусственный интеллект в действии» требования могут быть:

история развития ИИ, технологии ИИ, виды ИИ, модели ИИ, известные сервисы, чат GPT, yandex gpt

Примерно через минуту будет представлена готовая новая презентация, которую можно посмотреть и перейти в редактор для правки кадров (рис. 5). В правой части окна есть набор опций, позволяющих выбрать цветовую палитру презентации, фоновый рисунок титульного слайда, где расположены все кадры презентации и общий дизайн презентации.

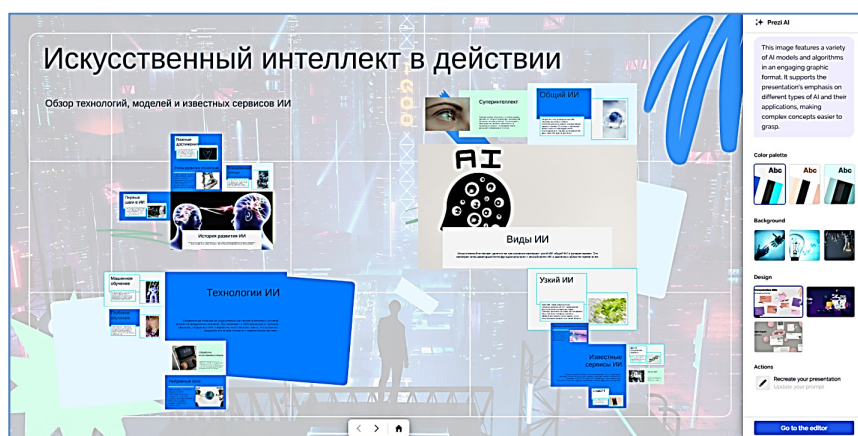


Рис. 5. Презентация Prezi AI

Наконец, если презентация от Prezi AI в целом оказалась неподходящей, то можно переформулировать запрос к нему через кнопку «Recreate your presentation».

Режим редактирования презентации напоминает форму создания презентации в PowerPoint от известной компании Microsoft. Все кадры имеют порядковые номера и находятся в левой панели окна, где их можно выбирать. Нанесение информации на слайды происходит примерно так же, как и при работе с привычным PowerPoint.

В верхней части окна разработки находятся две кнопки «Insert» и «Customize» для добавления кадров и стрелок, вставки объектов мультимедиа и изменения настроек шаблона. Важно отметить, что по умолчанию используется нерусифицированный шрифт, поэтому лучше сразу через последовательность кнопок «Customize → Themes → Advanced → Title1/Title2/Body» изменить шрифт на один из следующих: Arsenal, Heuristica, Liberation mono Pr, Noto Sans, Playfair Display, Tinos в разделах «Body», «Title1» и «Title2».

Как и другие социальные медиасети Prezi позволяет через кнопку «Share» скопировать гиперссылку или html-код для внедрения презентации в блог или веб-сайт, а также позволяет сохранить ее на флэшке в виде PDF-файла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диков А. В., Родионов М. А. Образовательные возможности интернет-сервисов цифровой хроники // Информатика и образование. 2017. № 7. С. 9–16.
2. Диков А. В. Цифровая хроника как образовательная метатехнология // Школьные технологии. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-hronika-kak-obrazovatel'naya-metatehnologiya> (дата обращения: 15.10.2024).
3. Дронова Е. Н. Веб-сервис Prezi.com в развитии ИКТ-компетентности будущих учителей информатики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-servis-prezi-com-v-razvitii-ikt-kompetentnosti-buduschih-uchiteley-informatiki> (дата обращения: 15.10.2024).
4. Матвеев В. В., Ефименко И. С., Грибков Д. Н. Дидактический потенциал интерактивных лент времени для развития творческого мышления школьников в условиях дополнительного образования // Концепт. 2023. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-interaktivnyh-lent-vremeni-dlya-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-shkolnikov-v-usloviyah-dopolnitelnogo> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Мишаева Л. К., Мишаева М. В. Использование возможностей платформы prezi для реализации метода проектов // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-platformy-prezi-dlya-realizatsii-metoda-proektov> (дата обращения: 15.10.2024).
6. Чекалина Т. А., Сушенцова Н. В. Сервисы для создания мультимедийных презентаций // Образование. Карьера. Общество. 2015. № 1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/servisy-dlya-sozdaniya-multimediynyh-prezentatsiy> (дата обращения: 15.10.2024).

УДК 811.111.2

Сания Маратовна Еникеева

г. Пенза, saniyazp25@gmail.com

Никита Александрович Осин

г. Пенза, osin19982003@yandex.ru

НЕОЛОГИЗМЫ СФЕРЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Информационная революция последней четверти XX – начала XXI столетий не только кардинально изменила способы обработки и пересылки информации, усовершенствовала технологии производства, преобразила стиль и качество жизни человечества, но и оказала большое влияние на развитие языков. В первую очередь это коснулось словаря английского языка ввиду первенства англоговорящих разработчиков передовых компьютерных технологий в создании инновационной техники, программного обеспечения, средств передачи информации.

Одной из сфер влияния компьютерной революции стала почта – сфера письменной корреспонденции, которая пережила кардинальные изменения вследствие внедрения высокоскоростных технологий передачи информации через всемирную компьютерную сеть. Зарождение и развитие электронной почты как нового

канала коммуникации стало причиной формирования новой терминологии для наименования инновационных объектов и явлений данной сферы. Исследования путей и способов формирования неологизмов сферы электронной почтовой коммуникации остается актуальной проблемой современной лингвистики ввиду новизны языкового материала и отсутствия фундаментальных научных работ, посвященных его анализу.

Целью нашего исследования стало выявления этимологических особенностей новой лексики сферы электронной почты в современном английском языке. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить такие задачи: охарактеризовать социально-исторические факторы формирования лексики сферы электронной почты; определить пути создания единиц лексикона электронной почты в современном английском языке; установить способы и средства образования словесных и фразовых неологизмов данной сферы.

Материалом для непосредственного анализа послужила выборка тематически релевантной лексики из словарей неологизмов английского языка [3–5].

Электронная почта (англ. *electronic mail*, более поздняя сокращенная версия – *e-mail*) – это метод передачи и получения сообщений с использованием электронных устройств. Она была задумана в конце XX века как цифровая версия компьютерной коммуникации, аналогичная традиционной почте. В современном мире электронная почта стала повсеместным и широко используемым средством связи, а адреса электронной почты рассматривается во всем мире как основная и необходимая часть многих процессов в государственном управлении, бизнесе, образовании, торговле, развлечениях и других сферах повседневной жизни.

Термин *electronic mail* в его современном значении используется с 1975 года. Основой для его создания послужило слово *mail* – наименование традиционной почты в американском варианте английского языка (в британском варианте она именуется *post*). Более короткий вариант термина – *e-mail* стал использоваться с 1979 года, постепенно превратившись в орфографический вариант *email*. В результате конверсии существительного был создан глагол *to e-mail* – «отправить по электронной почте».

Следует отметить, что редуцированный вариант слова *electronic* – элемент *e-* превратился в словообразовательный префикс, с помощью которого в современном английском языке было создано множество неологизмов компьютерной сферы, например: *e-assessment*, *e-bank*, *e-bahn*, *e-book*, *e-business*, *e-card*, *e-cash*, *e-commerce*, *e-crime*, *e-currency*, *e-learning*, *e-money*, *e-security*, *e-mob*, *e-verdict*.

Ввиду того, что по составу элементов и принципу работы электронная почта фактически дублирует систему обычной (бумажной) почты, первоначально создание новой лексики электронной почты осуществлялось на базе традиционных почтовых термином путем их «электронной модификации», например, *e-address*, *e-attachment*, *e-delivery*, *e-envelope*, *e-letter*, *e-massage*, *email box*.

Следует отметить, что появление электронной почты породило необходимость дифференциации ее от традиционной корреспонденции, которую стали называть *hard mail* или *paper mail* (сокращенный вариант *p-mail*). Такое явление повторной номинации, в результате которого объект обретает новое наименование, лингвисты называют реноминацией [1, с. 82; 2, с. 422].

Слово *email* послужил базой для создания целой серии неологизмов, среди которых можно выделить сложные слова и словосочетания. Примерами сложных слов (композигов), созданных по аналогии с лексемой *email*, служат такие неологизмы, как *webmail* – «электронная почта, функционирование которой осуществляется через Интернет», *barfmail* – «электронное письмо, разосланное по всем

адресам; массовая рассылка». Путем основосложения был также создан неологизм *mailstorm* – «огромное количество электронной почты; почтовый «потоп»».

Слово *email* также стало компонентом целого ряда фразовых наименований для инновационных объектов и явлений сферы электронной почты, например: *email apnea* – «бессознательное временное прекращение нормального дыхания во время проверки или чтения электронной почты», *email bankruptcy* – «состояние неспособности или нежелания читать все полученные сообщения электронной почты и отвечать на них, а следовательно, удалять эти сообщения», *email fatigue* – «психическое истощение, вызванное ежедневным получением большого количества сообщений электронной почты», *email hygiene* – «принципы или практики, которые снижают количество спама и защищают компьютер от вирусов и других угроз, встроенных в электронные письма или прикрепленных к ним», *zen mail* – «входящее сообщение электронной почты без какого-либо основного текста или вложений», *fan mail* – «письма, которые отправляют известному человеку люди, которые им восхищаются», *hate mail* – «неприятные или жестокие электронные письма от человека, который вас не любит».

Ряд неологизмов был создан способом семантической деривации в результате использования единиц словаря для наименования новых явлений, например, *flame* – «оскорбительное, эмоциональное, едкое электронное сообщение или публикация в группе новостей», *meatloaf* – «пересылаемые сообщения, шутки, списки и другие нежелательные некоммерческие электронные сообщения, отправленные отдельным лицом большому количеству людей».

Одним из продуктивных способов словообразования в современном английском языке служит телескопия (*blending*). В сфере электронной почты способом телескопии были созданы такие неологизмы, как *communications* (*computer + communication*) – «любая форма компьютерной связи, включая электронную почту, факс и голосовую почту»; *drailing* (*drunk + emailing*) – «составление и отправка неловкого электронного письма в состоянии алкогольного опьянения»; *nastygram* (*nasty + telegram*) – «письмо, электронная почта или другое сообщение, которое оскорбляет, критикует или пытается запугать получателя»; *vishing* (*voice + phishing*) – «попытка обманом заставить человека предоставить личные, финансовые данные или пароль либо путем отправки сообщения электронной почты, содержащего номер телефона, контролируемый мошенниками, либо путем подмены автоматического телефонного звонка из финансового учреждения с использованием системы передачи голоса по IP».

Появление электронной почты стало новой вехой в эволюции способов и средств коммуникации, поскольку она значительно упростила и ускорила процессы общения адресантов и адресатов. Однако электронная почта, помимо позитивных достижений, имела и негативные последствия, среди которых можно выделить такое явление, как спам – массовые рекламные и вирусные рассылки. Слово *spam*, впервые прозвучавшее в 1937 году, было телескопизмом, созданным на основе словосочетания *spiced ham* – «острая ветчина», по другим источникам – фразы *shoulder of pork and ham* – «свиная лопатка и ветчина». Это слово было товарным знаком для мясных консервов компании Hormel Foods Corporation. После Второй мировой войны в результате перепроизводства консервов с острым колбасным фаршем из свинины, возникла необходимость их сбыта, для чего этот продукт стали настойчиво и навязчиво рекламировать, используя уличную рекламу и средства массовой информации. В середине 1980-х слово *spam* пережило второе рождение благодаря появлению и бурному развитию электронной почты, обретая новое значение – «нежелательные коммерческие сообщения, присланные по электронной почте; назойливая рекламная рассылка». На базе этого слова способом конверсии

был создан глагол *to spam* – «осуществлять рекламную рассылку; засорять почтовый ящик адресата электронными коммерческими предложениями». Тот, кто распространяет такую назойливую рекламу с помощью средств электронной почты, получил наименование *spamer*.

Со временем спамеры стали использовать электронную почту для осуществления мошеннических действий, одним из видов которых является *phishing*. Это слово было создано способом телескопии путем слияния фрагментов слов *password* – «пароль» и *fishing* – «рыбалка». Это слово обозначает действия спамеров, нацеленные на выманивание у получателя электронного письма номера его кредитных карточек или паролей доступа к системам электронных платежей. Такое письмо обычно маскируется под официальное сообщение от администрации банка клиенту с просьбой подтвердить сведения о себе, ввиду угрозы блокировки его счета. Мошенники приводят адрес принадлежащего им сайта с просьбой заполнить форму, в которой требуется сообщить данные, которые нужны аферистам.

Слово *phishing* – «создание копии существующей веб-страницы, чтобы обмануть пользователя и заставить его ввести личные, финансовые данные или пароли» – послужило основой для создания таких неологизмов, как *spear-phishing* (*spear* – «копье» + *phishing* – слово, созвучное с лексемой *fishing* – «ловля рыбы») – «электронное мошенничество, нацеленное на конкретного человека; обычно оно заключается в отправке электронного письма, которое выглядит так, будто оно отправлено лицом, известным получателю»; *puddle phishing* (*puddle* – «лужа» + *phishing*) – «фишинг, направленный на отъем денежных средств у маленькой компании»; *whaling* (*whale* – «кит» + *phishing*) – «мошенничество, нацеленное на генерального директора компании или другого высокопоставленного должностного лица с целью его обмана».

Слово *spam* вошло в состав ряда фразовых наименований, например, *empty spam* – «спам-сообщение, содержащее отрывки из классической литературы, но без заметной рекламы, попытки фишинга или вредоносного кода», *occupational spam* – «нежелательные или ненужные сообщения, отправляемые по корпоративной системе электронной почты».

Таким образом, формирование словаря сферы электронной почты первоначально осуществлялось на базе традиционной почтовой лексики путем ее «электронной специализации». Основным словообразовательным средством служил префикс *e-* (редуцированная форма слова *electronic*). Впоследствии основными способами создания неологизмов электронной почты стали словосложение и телескопия. Базовыми лексическими единицами, для создания лексических и фразовых неологизмов сферы электронной почты послужили такие лексемы, как *mail*, *spam* и *phishing*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еникеева С. М. Феномен реноминации в современном английском языке // Вариативность в языке и речи : тез. докл. Междунар. науч. конф. (Минск, 4–5 апреля). Минск : МГЛУ, 2019. С. 82–84.
2. Уланович О. И. Реноминация реалий в процессе лингвокультурной адаптации текста при переводе // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. Минск : Колорград, 2016. С. 421–428.
3. Knowles E., Elliott J. The Oxford Dictionary of New Words, 2006. 211 p.
4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fan-mail> (дата обращения: 10.10.2024).
5. Wordspy. URL: <https://wordspy.com/tags/> (дата обращения: 10.10.2024).

**ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЛОГАРИФМИЧЕСКИЕ НЕРАВЕНСТВА»
СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
(ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА») В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИКУМ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО АЛГЕБРЕ»**

В школьном курсе математики важное место занимает решение логарифмических неравенств. В зависимости от программы, по которой происходит обучение математике, эта тема изучается в 10 или 11 классе. Методический материал, по которому изучается тема «Логарифмические неравенства», доступен, достаточно интересен, богат по содержанию, по способам и приемам решения, а также по возможности его практического применения. Несмотря на это школьники не понимают методы решения логарифмических неравенств, не способны обоснованно объяснить, для чего они выполнили определенное действие в решении, с трудом понимают, какие действия приводят к потере корней или к появлению посторонних. Неумение применять полученные навыки решения логарифмических неравенств наблюдается и в профильных классах.

Логарифмические неравенства предлагаются школьникам и на ЕГЭ. Их решают преимущественно экзаменуемые с высоким и средним уровнями подготовки, а слабо подготовленные ученики к этому заданию не приступают. Ошибки в выполнении задания 15 свидетельствуют о существующей проблеме в подготовке заметной доли выпускников – несформированности умения решать не только логарифмические неравенства, но и неравенства вообще. Основанием для этого вывода стали выявленные ошибки: неумение решать квадратные, дробно-рациональные неравенства; неумение находить и записывать решение системы неравенств; непонимание сути метода интервалов; выполнение неравносильных преобразований.

Формирование и развитие навыков применения традиционного метода, основанного на монотонности логарифмической функции, и метода рационализации к решению логарифмических неравенств является важной составляющей процесса подготовки старшеклассников к сдаче Единого государственного экзамена по математике профильного уровня.

В рамках изучения дисциплины «Практикум решения задач по алгебре» студентами направления подготовки «Педагогическое образование» профиль подготовки «Математика» имеется возможность восполнить отмеченный пробел. Рассмотрение данной темы в рамках дисциплины поможет будущему учителю подготовиться к работе в школе, в том числе и в классах с углубленным изучением математики [1]. Рассмотрим некоторые примеры, которые предлагаются студентам при изучении темы «Логарифмические неравенства».

Пример 1. Решите неравенство:

$$\frac{\log_9(2-x) - \log_{15}(2-x)}{\log_{15}x - \log_{25}x} \leq 0.$$

Решение: Перейдем в числителе и в знаменателе к одному основанию.

$$\frac{\log_9(2-x) - \frac{\log_9(2-x)}{\log_9 15}}{\log_{15}x - \frac{\log_{15}x}{\log_{15} 25}} \leq 0;$$

$$\begin{aligned}
& \frac{\frac{\log_9(2-x) \cdot \log_9 15}{\log_9 15} - \frac{\log_9(2-x)}{\log_9 15}}{\frac{\log_{15} x \cdot \log_{15} 25}{\log_{15} 25} - \frac{\log_{15} x}{\log_{15} 25}} \leq 0; \\
& \frac{\frac{\log_9(2-x) \cdot \log_9 15 - \log_9(2-x)}{\log_9 15}}{\frac{\log_{15} x \cdot \log_{15} 25 - \log_{15} x}{\log_{15} 25}} \leq 0; \\
& \frac{\log_9(2-x) \cdot \log_9 15 - \log_9(2-x)}{\log_9 15} \cdot \frac{\log_{15} 25}{\log_{15} x \cdot \log_{15} 25 - \log_{15} x} \leq 0; \\
& \frac{\log_9(2-x) \cdot \log_9 15 - \log_9(2-x)}{\log_{15} x \cdot \log_{15} 25 - \log_{15} x} \cdot \frac{\log_{15} 25}{\log_9 15} \leq 0; \left| \cdot \frac{\log_9 15}{\log_{15} 25} > 0; \right. \\
& \frac{\log_9(2-x) \cdot \log_9 15 - \log_9(2-x)}{\log_{15} x \cdot \log_{15} 25 - \log_{15} x} \leq 0; \\
& \frac{\log_9(2-x) \cdot (\log_9 15 - 1)}{\log_{15} x \cdot (\log_{15} 25 - 1)} \leq 0; \\
& \frac{(\log_9(2-x) - 0) \cdot (\log_9 15 - \log_9 9)}{(\log_{15} x - 0) \cdot (\log_{15} 25 - \log_{15} 15)} \leq 0; \\
& \frac{(\log_9(2-x) - \log_9 1) \cdot (\log_9 15 - \log_9 9)}{(\log_{15} x - \log_9 1) \cdot (\log_{15} 25 - \log_{15} 15)} \leq 0;
\end{aligned}$$

Воспользуемся методом рационализации:

$$\begin{aligned}
& \left\{ \begin{array}{l} \frac{(2-x-1)(15-9)}{(x-1)(25-15)} \leq 0, \\ 2-x > 0, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{(2-x-1) \cdot 6}{(x-1) \cdot 10} \leq 0, \\ x < 2, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{(2-x-1) \cdot 6}{(x-1) \cdot 10} \leq 0, \left| \cdot \frac{10}{6} \right. \\ x < 2, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \\
& \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{(1-x)}{(x-1)} \leq 0, \\ x < 2, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{(x-1)}{(x-1)} \geq 0, \\ x < 2, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{(x-1)}{(x-1)} \geq 0, \\ x < 2, \\ x > 0, \end{array} \right. \Leftrightarrow \begin{cases} x \neq 1, \\ x < 2, \\ x > 0. \end{cases}
\end{aligned}$$

Ответ: $(0;1) \cup (1;2)$.

Пример 2. Решите неравенство:

$$\log_{2x+4}(x^2 - 3x + 10) \geq 1.$$

Решение: $\log_{2x+4}(x^2 - 3x + 10) \geq 1$;

Перейдем к логарифму по основанию 2.

$$\begin{aligned}
& \frac{\log_2(x^2 - 3x + 10)}{\log_2(2x + 4)} - 1 \geq 0; \\
& \frac{\log_2(x^2 - 3x + 10)}{\log_2(2x + 4)} - \frac{\log_2(2x + 4)}{\log_2(2x + 4)} \geq 0; \\
& \frac{\log_2(x^2 - 3x + 10) - \log_2(2x + 4)}{\log_2(2x + 4) - 0} \geq 0;
\end{aligned}$$

$$\frac{\log_2(x^2 - 3x + 10) - \log_2(2x + 4)}{\log_2(2x + 4) - \log_2 1} \geq 0;$$

Функция $y = \log_2 x$ возрастает на области определения, т.е. при $x > 0$.

Для решения неравенства применим метод оптимизации.

Перейдем к системе:

$$\begin{cases} \frac{(x^2 - 3x + 10) - (2x + 4)}{(2x + 4) - 1} \geq 0; \\ x^2 - 3x + 10 > 0; \\ 2x + 4 > 0; \\ 2x + 4 \neq 1; \end{cases}$$

Решим последовательно каждое неравенство системы.

$$\begin{aligned} 1) \quad & \frac{x^2 - 3x + 10 - 2x - 4}{2x + 4 - 1} \geq 0; \\ & \frac{x^2 - 5x + 6}{2x + 3} \geq 0; \\ & \frac{(x - 2)(x - 3)}{2x + 3} \geq 0; \end{aligned}$$

$$x \in (-1,5; 2] \cup [3; +\infty).$$

$$2) \quad x^2 - 3x + 10 > 0;$$

$$x^2 - 3x + 10 = 0;$$

$$D = 3^2 - 4 \cdot 1 \cdot 10 = 9 - 40 = -31 < 0.$$

Следовательно, квадратичная функция $y = x^2 - 3x + 10$ (ветви вверх) не имеет точек пересечения с осью абсцисс. Другими словами, неравенство $x^2 - 3x + 10 > 0$ верно при любом действительном значении x .

$$3) \quad 2x + 4 > 0;$$

$$2x > -4;$$

$$x > -2;$$

$$4) \quad 2x + 4 \neq 1;$$

$$2x \neq -3;$$

$$x \neq -1,5.$$

$$\text{Ответ: } (-1,5; 2] \cup [3; +\infty).$$

Как видно из рассмотренных примеров, студентам при решении данных видов неравенств требуется умение проанализировать и применить свойства логарифмической функции. В рамках курса «Практикум решения задач по алгебре» проводится обоснование всех рассуждений на каждом этапе решения, с обсуждением всевозможных методов решения той или иной задачи, что, безусловно, способствует повышению уровня подготовки будущего учителя математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журавлева Е. Г. Формирование у студентов математических специальностей педвузов критического мышления на занятиях по математическому анализу // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы :

сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» [посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне] (г. Пенза, 14–15 мая 2015 г.) / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 64–66.

УДК 376

Елизавета Сергеевна Запольская

г. Пенза, troerina97@mail.ru

МЕТОДЫ АРТ-ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В современных условиях проблема специальной профессиональной подготовки и личностной компетентности педагога при работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) актуальна, так как в настоящее время значительно возрастает количество детей с ООП и их семьям необходима поддержка в виде консультативной и коррекционной работы, которая требует поиска в применении эффективных способов помощи таким семьям.

В федеральном государственном образовательном стандарте говорится о необходимости:

- формирования и развития психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общности;
- вариативности форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (просвещение, профилактика, диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа) [1].

При несомненной неоспариваемой ценности и эффективности модели инклюзивной практики, выявляется недостаточная осведомленность и методическая неготовность педагогов к взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ООП как с социальной группой [2].

Поэтому современному педагогу необходимо обогащение методического инструментария, использование новых методов работы, что способствовало бы успешному решению проблем комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ООП в условиях инклюзивной практики.

Задача педагога в процессе сопровождении участников инклюзивной среды провести работу, направленную на снижение тревожности семьи, разработку стратегий благоприятных взаимоотношений и взаимодействия всех ее членов таких как:

- положительная мотивационная установка;
- способность к коммуникации, партнерскому взаимодействию и осуществлению поддержки;
- ответственность (индивидуальная и групповая).

В настоящее время создать особое поддерживающее пространство для семьи, воспитывающего ребенка с особыми образовательными потребностями, гибко и вариативно отвечая на их актуальные потребности возможно с помощью методов арт-педагогики.

Арт-педагогика – направление педагогической практики, которое использует в своей основе творчество и различные творческие средства. Она обобщает

педагогические и психологические подходы творческой деятельности со всевозможными видами искусства.

Термин артпедагогика был введен в отечественную науку в 1997 году Ю. С. Шевченко и Л. В. Крепица в научно-методическом пособии «Принципы арт-терапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками». Ученые рассматривают артпедагогику в едином интегрирующем контексте психотерапии. Они выделяют в качестве основных «пространственных мишеней ориентации» специалиста сферы индивидуальных потребностей, социальных отношений, эмоционально-чувственного познания, самосознания [4].

Авторами психолого-педагогической теории по арт-педагогике (Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская) в общем виде она понимается как синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих:

- разработку теории и практики педагогического коррекционно направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития;
- формирование основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (изобразительную, музыкальную, театрализованно-игровую, художественно-речевую) [3, с. 25].

Арт-педагогика характеризуется дидактическим потенциалом, который выражается использованием педагогического целеполагания, рефлексии, постановкой четких образцов и способов достижения поставленных целей и имеет возможность оценить и проанализировать результат, исправляя ошибки. Все это дает возможность формировать прочные знания и компетентности с опорой на желаемый норматив.

В системе инклюзивного образования развитие коррекционной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями как направления сопровождалось осознанием педагогами-психологами, психотерапевтами роли родителей и семьи в целом в психическом функционировании ребенка.

Снятие психического напряжения у ребенка, решение его проблем и положительное восприятие им самого себя может быть достигнуто лишь в случае, когда родители становятся активными участниками коррекционной работы.

Современные методы арт-педагогики позволяют создать положительный эмоциональный контакт участников. В ходе занятий происходит как вербальный, так и невербальный диалог. Разнообразие материалов и пространство для активного творчества способствует скорейшему раскрытию возможностей самовыражений. Новые навыки, приобретаемые на занятиях, способствуют ликвидации негативного отношения к новому и повышению самооценки, а также повышают интерес, формируя положительную мотивацию, эмоциональную заинтересованность, открывая путь для более эффективного комплексного сопровождения.

В ходе творческого процесса взаимодействия у человека создается ощущение «отделения проблемы от себя», а также «вот как я могу, о чем раньше не подозревал», «для решения моей проблемы я могу прибегнуть к совершенно новым способам действия».

В этом процессе работы с использованием методов арт-педагогики, связанных с различными видами искусства, они играют важную роль и решают следующие задачи:

- 1) создание родителями благоприятной социальной среды, обеспечивающей социокультурное развитие ребенка с ООП его социализацию и потенциальные творческие возможности;
- 2) осуществление семьей субъектно-художественного подхода в социокультурном развитии личности ребенка с ООП посредством использования артпедагогических методов;

3) удовлетворение с помощью использования искусства, культурно-познавательных, информационных, эмоционально-эстетических, нравственных, коммуникативных, рефлексивных потребностей семьи и ребенка с ООП;

4) обогащение социального опыта семьи, включение в семейную жизнь основ художественной культуры.

Рассмотрим три эффективных метода арт-педагогике, используемых мной в инклюзивной практике, которые я могла бы порекомендовать коллегам.

1. При проживании кризисных периодов жизни семье, можно предложить работу со сказкой.

Участники процесса (члены семьи) сами определяют характер, время и место героев сказки. Эта творческая работа дает возможность и время задуматься и проанализировать определенные поступки и действия своих героев. Фактически происходит столкновение связей между элементами художественной работы и внутренним опытом личности, является актом интеграции, то есть нахождение личностных смыслов, что является процессом самопознания.

2. Для глубокой работы с чувствами или реакциями целесообразно предложить семье взаимодействовать с пластичным материалом (глина, пластилин, дерево, соленое тесто).

Лепка используется в качестве борьбы с внутренними страхами, комплексами и агрессией. Участники занятия могут вылепить из любого пластичного материала монстра и физически их уничтожить внутри себя.

3. Для раскрытия неосознаваемых аспектов отношений родителя к ребенку или ребенка к родителю помогает решать трудности межличностного общения работа с методом коллажирования.

Распечатанные фотографии используются для того, чтобы найти ресурс для понимания друг друга. Участникам занятия предлагается дать название каждой фотографии из чувств или эмоций (радость, веселье, тревога, грусть, гнев). Затем выбирается одна фотография и пишется послание или пожелание для ее героя.

Создание произведений искусства в группе обеспечивает пространство, в котором родители и дети могут работать вместе, общаться, узнавать лучше друг друга. В процессе применения предложенных методов возможно столкнуться с тревогой участников по поводу их художественных способностей, в этом случае необходимо использовать уже готовые шаблоны или слова клише.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-11082020-n-938-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 08.08.2024).

2. Куракова А. Р. Модель социально-психологического сопровождения семьи в системе образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16-1. С. 209.

3. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М. : Академия, 2001. 248 с.

4. Шевченко Ю. С. Принципы арттерапии и артпедагогике в работе с детьми и подростками : метод. пособие. Балашов : Изд-во Балаш. пед. ин-та, 1998. 53 с.

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ЭПОХУ САНКЦИЙ И ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЯ

В последние годы информационно-техническое образование (ИТ-образование) стало одним из ключевых направлений подготовки специалистов, способных работать в условиях стремительно развивающегося цифрового общества. Однако в современных реалиях эта сфера сталкивается с рядом проблем, которые требуют оперативных решений. Одной из наиболее актуальных является необходимость перехода на отечественное программное обеспечение (ПО) в условиях санкционного давления со стороны западных стран. Это создает новые вызовы для образовательной системы и открывает перспективы развития национальной ИТ-отрасли.

В данной статье мы рассмотрим основные проблемы информационно-технического образования в России и пути их решения в условиях современных санкций.

Проблемы информационно-технического образования:

1. Отсутствие комплексной адаптации к современным требованиям рынка.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях России наблюдается недостаточное внимание к адаптации учебных программ под реальные требования рынка труда. Быстрый рост технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные, облачные вычисления, кибербезопасность, интернет вещей, требует от образовательных учреждений постоянного обновления программ подготовки специалистов. Многие вузы и колледжи до сих пор используют устаревшие подходы и технологии, что не позволяет студентам получить актуальные навыки, востребованные на рынке труда.

Например, в сфере искусственного интеллекта (ИИ) наблюдается дефицит специалистов, способных разрабатывать, обучать и внедрять ИИ-решения. В области кибербезопасности наблюдается рост спроса на специалистов, способных защищать информационные системы от кибератак.

Разработка мобильных приложений и веб-разработка также требуют актуальных знаний и навыков, которые не всегда предоставляются традиционными учебными программами.

2. Недостаток материально-технической базы.

Для качественной подготовки специалистов в сфере ИТ требуется современная материально-техническая база, включающая в себя:

- Современные компьютеры с мощными процессорами и видеокартами;
- Специализированное программное обеспечение для обучения различным технологиям;
- Доступ к высокоскоростному интернету для проведения онлайн-обучения и дистанционного доступа к ресурсам;
- Лаборатории для проведения практических работ и экспериментов;
- Современное оборудование для обучения робототехнике, 3D-печати, виртуальной реальности и другим перспективным направлениям.

Однако, в ряде образовательных учреждений России наблюдается недостаток материально-технической базы, что затрудняет полноценное обучение студентов.

3. Нехватка квалифицированных преподавателей.

Качественное ИТ-образование невозможно без опытных и квалифицированных преподавателей, способных передать студентам актуальные знания и навыки. Однако в России наблюдается дефицит специалистов, способных преподавать современные технологии.

Во-первых, многие преподаватели не успевают за стремительным развитием технологий и не имеют достаточного опыта работы в реальных проектах. Во-вторых, низкая заработная плата преподавателей в сфере ИТ делает эту профессию не привлекательной для молодых специалистов.

4. Проблема перехода на отечественное программное обеспечение.

Санкции со стороны западных стран создают новые вызовы для информационно-технического образования в России. В первую очередь, это касается необходимости перехода на отечественное программное обеспечение.

Многие учебные программы в России основаны на использовании западного ПО, такого как Microsoft Windows, Adobe Creative Suite, Autodesk AutoCAD и др.

Переход на отечественное ПО потребует значительных усилий со стороны образовательных учреждений: перевода учебных материалов, переобучения преподавателей и адаптации программ обучения.

5. Недостаточная поддержка со стороны государства.

Для решения проблем ИТ-образования в России необходима активная поддержка со стороны государства. В первую очередь, необходимо выделять больше финансирования на развитие материально-технической базы образовательных учреждений, а также на повышение квалификации преподавателей.

Важно создавать стимулы для молодых специалистов, чтобы они выбирали профессию преподавателя ИТ.

Необходимо развивать национальный рынок отечественного программного обеспечения и поддерживать его использование в образовательных учреждениях.

Предлагаются следующие пути решения обозначенных проблем:

1. Активное обновление учебных программ:

- активно обновлять учебные программы в образовательных учреждениях, чтобы они отвечали актуальным требованиям рынка труда;
- внедрять новые дисциплины, связанные с искусственным интеллектом, большими данными, кибербезопасностью, интернетом вещей и другими перспективными технологиями;
- приглашать в качестве преподавателей опытных специалистов из ИТ-индустрии, которые могут поделиться практическим опытом работы;
- активно использовать онлайн-платформы и дистанционные учебные материалы для обучения студентов.

2. Развитие материально-технической базы:

- образовательные учреждения должны иметь современную материально-техническую базу, которая позволит студентам получать практические навыки и осваивать новые технологии;
- выделять больше средств на закупку современных компьютеров, программного обеспечения, лабораторного оборудования и других ресурсов;
- развивать центры цифрового образования, где студенты могут осваивать новейшие технологии и участвовать в реальных проектах.

3. Поддержка молодых специалистов:

- создавать стимулы для молодых специалистов, чтобы они выбирали профессию преподавателя ИТ;
- повышать заработную плату преподавателям ИТ;

- предоставлять молодым специалистам возможность повышения квалификации и профессионального развития;
- создавать программы наставничества для молодых преподавателей, чтобы они могли получать опыт от опытных специалистов.

4. Развитие национального рынка ПО:

- Правительство должно активно поддерживать развитие национального рынка отечественного ПО;
- стимулировать разработку и внедрение отечественного ПО в образовательных учреждениях;
- создавать условия для конкуренции между отечественными производителями ПО;
- поддерживать развитие открытого программного обеспечения, которое доступно для всех пользователей.

5. Создание системы профессиональной ориентации:

- создавать систему профессиональной ориентации для школьников, чтобы они могли получить информацию о перспективных профессиях в сфере ИТ и выбрать направление обучения, которое соответствует их интересам и способностям;
- проводить дни открытых дверей в образовательных учреждениях, чтобы школьники могли ознакомиться с учебными программами и материально-технической базой;
- организовывать мастер-классы и тренинги для школьников, где они могут попробовать свои силы в различных сферах ИТ;
- создавать интернет-ресурсы, которые предоставляют информацию о профессиях в сфере ИТ.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что информационно-техническое образование в России сегодня находится на перепутье. С одной стороны, есть огромный потенциал для развития национальной ИТ-отрасли, с другой стороны, существуют серьезные проблемы, которые требуют оперативных решений.

Для того чтобы информационно-техническое образование в России стало конкурентоспособным и обеспечивало подготовку высококвалифицированных специалистов, необходимо комплексное решение всех проблем: от обновления учебных программ до развития материально-технической базы и поддержки молодых специалистов. Только в этом случае Россия сможет занять лидирующие позиции в развитии цифровой экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н. А., Ковалев А. В. Информационно-техническое образование в условиях цифровой трансформации. М. : Просвещение, 2021.
2. Васильев С. П., Григорьев В. И. Развитие ИТ-образования в России: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 45–58.
3. Иванов Д. М., Петров А. В. Импортозамещение программного обеспечения в образовательных учреждениях: анализ и рекомендации. СПб. : Политехнический университет, 2023.
4. Калинин В. Н. Цифровая экономика и подготовка кадров: проблемы и задачи высшего образования // Вестник Российской академии образования. 2022. № 5. С. 12–23.
5. Лапин Ю. С. Кибербезопасность в образовательных программах вузов: современные вызовы. Казань : Казанский федеральный университет, 2021.

**СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ**

13 марта 2023 года Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был утвержден профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», данный приказ вступил в силу с 1 сентября 2023 года [6]. В указанном стандарте описаны: основная цель профессиональной деятельности, трудовые функции, их обобщенные характеристики, трудовые действия, необходимые умения и знания. В разделе необходимых знаний разработчики стандарта указывают на знание основ семейного воспитания и психологии внутрисемейных отношений, понимание влияние депривационных условий и неблагоприятных психосоциальных ситуаций на развитие детей с нарушениями развития [6]. Значимой, на наш взгляд, целью вида профессиональной деятельности является работа не только с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также консультирование и психолого-педагогическая поддержка родителей (законных представителей). А в разделе трудовые функции отмечена в трудовых действиях необходимость содействия активному включению в реабилитационный (абилитационный) процесс родителей (законных представителей) обучающихся с нарушениями речи. Уточнены такие трудовые умения как использование методов и приемов вовлечения родителей (законных представителей), членов семей детей с нарушениями речи в мероприятия по психолого-педагогической реабилитации (абилитации), социализации, профессиональной ориентации [6].

В период раннего детства институтами социализации выступают семья и детские дошкольные организации, социализация в школьном возрасте обеспечивается не только через усвоение общешкольных умений и навыков, но и через усвоение общественных ценностей. Особенности воспитания каждого народа определяются этнокультурными условиями. У каждого народа свой менталитет, который проявляется в межличностных отношениях, в специфике национального воспитания.

На современном этапе развития общества можно отметить разные точки зрения на семью как институт социализации личности [4, 5]. Но все же большинство специалистов отмечают, что именно через семью человек включается в систему социальных связей, именно через семью наиболее успешно происходит формирование основ духовной жизни и культурного наследия страны.

По своему составу, культурному, социальному, национальному, идеологическому стилю каждую семью можно рассматривать как уникальную. Если же в семье рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, то это можно будет рассматривать как одну из многочисленных особенностей структуры семьи. Такой параметр как культурный стиль семьи, включающий в себя особенности, обусловленные этническим, религиозным, социально-экономическим и образовательным статусом членов семьи [4]. Несомненно, национальные, религиозные статусы разных семей, особенно семей мигрантов и вынужденных переселенцев, будут оказывать огромное влияние на детей, воспитывающихся в этих семьях.

Необходимо учитывать и социально уязвимые категории семей, понимая специфику их социального состава [2], в эту категорию входят и двуязычные или билингвальные семьи с низким уровнем владения русским языком. Именно эта категория и является объектом нашего изучения.

Билингвизм в нашей стране продолжает оставаться значимой и до конца не решенной проблемой в социальной, психолого-педагогической, образовательной и других сферах. В последние двадцать-двадцать пять лет граждане России, для которых русский язык не является родным, сохраняя свои национальные традиции, первым языком, на котором общаются с ребенком, выбирают национальный язык [3]. В современной литературе активно используется и термин «инофоны», который в большей степени применим к детям из семей мигрантов, воспитанных в иноязычной среде, говорящих только на родном языке, которые не могут без специальной подготовки обучаться в школе с преподаванием на русском языке.

Глухов В. П. и многие другие исследователи отмечают, что роль родителей в успешном овладении ребенком языком достаточно велика. Если «речевое окружение и языковая среда не обеспечивают в полной мере потребности необходимой речевой практики ребенка, он оказывается не в состоянии усвоить язык в достаточном объеме» [1, с. 302].

Важной разновидностью языкового поведения людей выступает их деятельность по воспитанию детей, именно семья оказывает решающее воздействие на процесс приобщения личности к системе социальных связей, именно семья формирует и закрепляет, прежде всего, определенные стереотипы языкового поведения будущих поколений.

Значимость обозначенной нами проблемы обусловлена и тем, что в ситуации семейного билингвизма, особенно когда речь идет о наличии у ребенка особенностей развития, семья не выполняет функции базовой структуры, которая может создать оптимальные благоприятные условия для развития и воспитания, социальной адаптации детей. Нередко, семейные ситуации, особенно возникающие в семьях мигрантов, оказывают деструктивное воздействие на ребенка, не формируя толерантности к другим национальностям и религиям.

Оптимизация родительско-детских и детско-родительских отношений, решение проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями в развитии, воспитывающемуся в ситуации билингвизма, т.е. психологическая и коррекционная помощь могут быть значимым фактором в качестве основного стабилизирующего условия в социальной адаптации ребенка.

Комплексная система мероприятий, таких как учет в образовательном процессе личностных потребностей и психофизических особенностей ребенка, оказание консультационной помощи семьям, в которых воспитывается ребенок с билингвизмом, способствует реализации путей социальной адаптации и приводит к гуманизации и гармонизации отношений внутри социума.

Наиболее эффективной работа с семьей будет при наличии решенных задач психолого-педагогического изучения семьи ребенка, а именно:

- выявленных внутрисемейных факторов, способствующих и препятствующих гармоничному развитию ребенка;
- при определении причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- при определении неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- при определении направлений социализации детей с ОВЗ и их семей.

Для понимания того, насколько будет эффективной работа с родителями, необходимо определить какие модели семейного воспитания присутствуют в семье: продуктивная – это сотрудничество или непродуктивная – это отказ от взаимодействия, что позволит выстроить психолого-педагогическую поддержку, определить направления работы, выбрать методы и техники.

При организации воспитательного процесса в образовательных организациях необходимость воспитания толерантности у всех членов социума обусловлена

множеством факторов, но именно организованная работа будет способствовать формированию гражданской и этнической идентичности, что, в свою очередь, позволит осознать систему представлений об окружающем мире, ценностных социальных и межличностных отношениях.

Запрос на проведение комплексной помощи должен быть не только со стороны образовательной организации, в которой воспитывается или обучается ребенок билингв, но и со стороны родителей, а главное, при желании родителей (или лиц их заменяющих) получить помощь и следовать рекомендациям.

Привлечение к работе родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения, создание социокультурной среды в районе проживания позволит повысить уровень владения русским языком и эффективность логопедической коррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
2. Екжанова Е. А., Сбитнева Г. Л. Системный подход в организации работы с социально уязвимыми категориями семей // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий : сб. науч.-метод. материалов, посвящ. 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Избранное. М. : Крылья, 2011. С. 336–340.
3. Карпушкина Е. А. Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7 (68). С. 111–114.
4. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. М. : Просвещение, 2008. 239 с.
5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 2003. 408 с.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» : приказ Минтруда России № 136н от 13.03.2023. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения: 20.08.2024).

УДК 372.853

Алексей Александрович Киндаев

г. Пенза, kindaev1@rambler.ru

Мария Андреевна Малащенко

г. Пенза, maria.malashchenko23@gmail.com

Денис Арсеньевич Осипов

г. Пенза, dionysius02@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ДАТЧИКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Современные цифровые датчики дают учителю физики широкие возможности совершенствования демонстрационного и лабораторного эксперимента, а также

организации учебных исследований. Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 06.09.2022 № 804 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, соответствующих современным условиям обучения, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций...» в цифровую лабораторию учителя физики должно входить более 20 различных цифровых преобразователей, позволяющих как модифицировать классические опыты, так и производить постановку принципиально новых.

Цифровые датчики в совокупности с программным обеспечением могут существенно повысить наглядность эксперимента, сократить время обработки результатов наблюдений. Кроме того, указанные современные средства обучения, несомненно, вызывают неподдельный интерес у школьников.

В данной статье рассматриваются некоторые варианты применения цифровых датчиков электрического заряда, магнитного поля и силы при изучении электромагнитных явлений в курсе физики основной школы.

В рамках указанной тематики традиционно проводится большое количество классических опытов, один из которых направлен на формирование представления о существовании в природе двух видов электрического заряда: отрицательного и положительного. Констатируется тот факт, что заряды, подобные возникающему на эбоните, потертом о мех, считаются отрицательными, а заряды, подобные возникающему на стекле, потертом о шелк, – положительными. Одним из недостатков указанного классического эксперимента является слабая визуализация результатов эксперимента: обучающиеся могут только лишь видеть проявления силового воздействия наэлектризованных тел (эбонитовой и стеклянной палочек) на другие предметы, наблюдать за взаимодействием заряженных тел (их притяжением или отталкиванием), но «отрицательность» или «положительность» заряда увидеть, к сожалению, не удастся.

Данный недостаток в настоящее время легко исправляется посредством применения на уроке физики датчика электрического заряда и соответствующего программного обеспечения. Указанный инструментарий может быть использован нижеописанным образом.

Предварительно на компьютере, изображение экрана которого транслируется всему классу и к которому подключен датчик, запускается программа (например, для датчика из серии «Научные развлечения» – это «Практикум по физике»). Обучающиеся видят систему координат, в которой в реальном режиме будет строиться график зависимости электрического заряда от времени. Одному из школьников предлагается натереть эбонитовую палочку о мех, а затем поднести ее к зонду датчика. Обращается внимание на то, что, действительно, на палочке возникает отрицательный заряд (рис. 1).

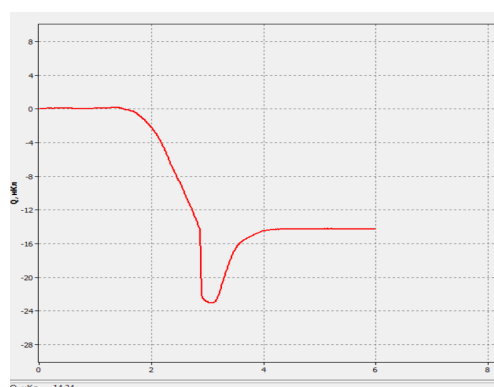


Рис. 1. Демонстрация возникновения отрицательного заряда на эбонитовой палочке, потертой о мех

Аналогичный опыт проделывается со стеклянной палочкой, потертой о шелк.

Датчик электрического заряда также позволит придать большую наглядность демонстрации противоположности знаков электрического заряда, возникающих на потертых друг о друга телах: эбоните и мехе или на стекле и шелке. В этом случае к зонду датчика сначала подносится, например, наэлектризованная эбонитовая палочка, визуализируется появление отрицательного заряда (рис. 2, левую часть). Затем, после разрядки, к зонду подносится мех – датчик фиксирует наличие положительного заряда (рис. 2, правую часть). К сожалению, показать равенство модулей зарядов, возникающих на телах при электризации трением, не всегда удастся, и датчик после соприкосновения с эбонитом лучше разряжать.

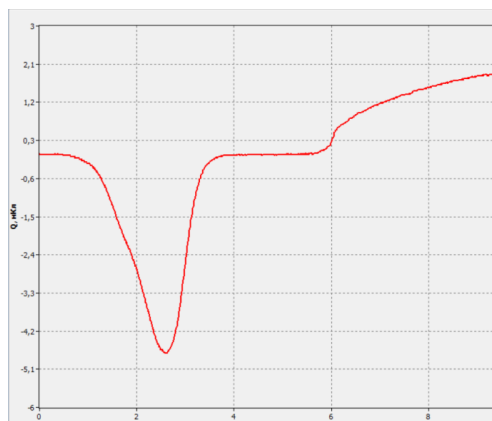


Рис. 2. Демонстрация противоположности знаков электрического заряда на телах при их электризации трением

Также изучение магнитного поля в основной школе без наглядных опытов не позволяет сформировать у обучающихся правильное представление об этом сложном виде материи, и поэтому учитель должен использовать все имеющиеся в современном методическом арсенале средства обучения. Одним из таких средств является датчик магнитного поля. С его помощью учитель может с высокой степенью наглядности показать, например, зависимость величины модуля вектора магнитной индукции от расстояния между постоянным магнитом и какой-либо точкой окружающего пространства (рис. 3).

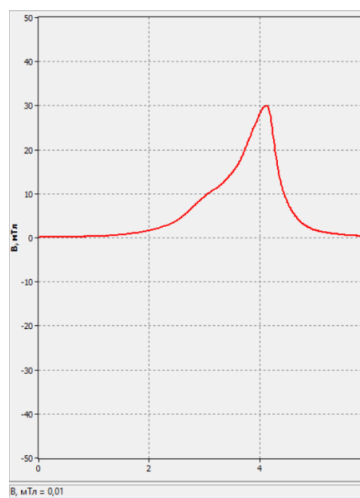


Рис. 3. Демонстрация зависимости модуля вектора магнитной индукции от расстояния до магнита

Приближая или удаляя зонд датчика от постоянного магнита, можно в текущем режиме отслеживать значение магнитной индукции с помощью компьютерной программы. Кроме того, есть возможность продемонстрировать противоположные направления вектора индукции магнитного поля вблизи северного и южного полюсов магнита (рис. 4), убедительно проиллюстрировать ответ на одно из заданий ВПР или ОГЭ по физике «Что произойдет при разделении постоянного магнита на две части?», воспользовавшись набором неодимовых магнитов.

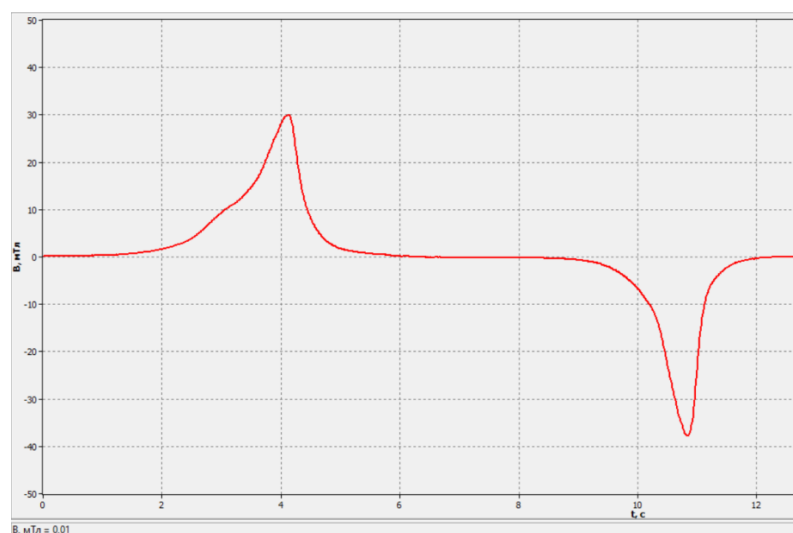


Рис. 4. Демонстрация противоположности направлений вектора магнитной индукции вблизи северного и южного полюсов постоянного магнита

Помимо этого, необходимо отметить, что датчик магнитного поля как обособленно, так и в совокупности с другими цифровыми датчиками, например, датчиком силы позволяет организовать учебно-исследовательскую работу школьников. Один из вариантов такой работы [1] предполагает исследование взаимодействия постоянных неодимовых магнитов (рис. 5) с применением датчика силы для фиксации величины возникающей силы.

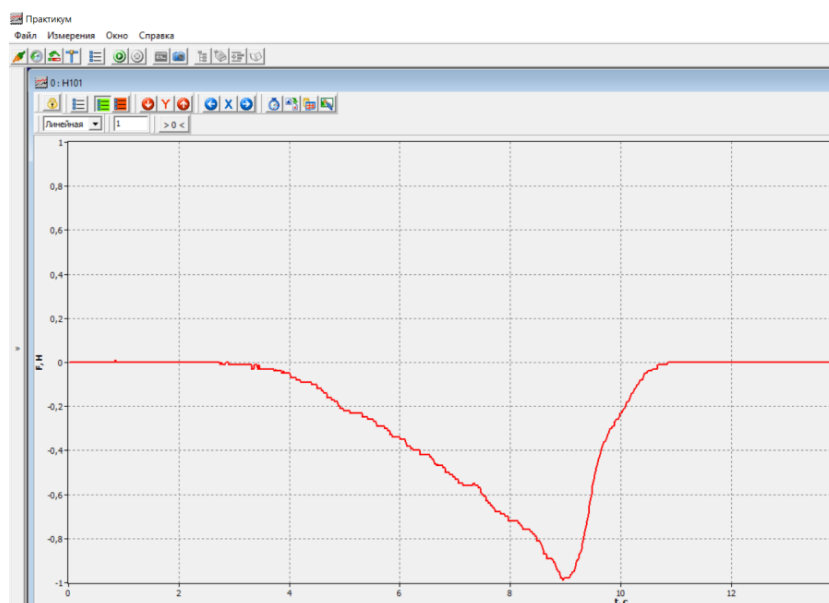


Рис. 5. Исследование взаимодействия неодимовых магнитов

Организация учебно-исследовательской работы с помощью цифровых датчиков далеко не ограничивается только их изучением и непосредственным применением для проведения экспериментов. Постановка авторских опытов требует от школьника конструирования и изготовления дополнительных деталей, приспособлений, устройств, поиска нетривиальных решений, что является особенно ценным для формирования инженерного, творческого мышления.

Таким образом, современное цифровое оснащение кабинета, несомненно, позволяет расширить возможности учителя физики при организации учебного процесса в основной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поваляев О. А. Цифровая лаборатория по физике. Профильный уровень : метод. пособие. М. : Де'Либри, 2019. 72 с.

УДК 811.161.1(075.8)

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, ada62@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ МИНИ-ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА ЭПИЧЕСКОГО СТИХОТВОРЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Важнейшие лексические понятия (синонимы, антонимы, многозначные слова, омонимы) формируются в начальной школе. Ребенок учится определять их роль в построении высказывания. Несомненно, что наблюдение за употреблением лексем, особенностями их контекстных значений эффективно проводить на материале художественного текста. В связи с этим, на наш взгляд, короткие эпические стихи удобны для организации небольшого исследования, требующего объяснения авторского выбора тех или иных слов, уточнения их значения и роли в художественном тексте. Такая работа носит интегрированный характер, так как преследует лингвистические и литературоведческие цели, а ее проведение возможно как на уроках русского языка, так и на литературном чтении. При этом необходимо учитывать предусмотренный программой для конкретного класса материал по лексике и необходимость целенаправленной отработки определенных понятий.

Например, для организации лингвистического мини-исследования можно использовать тесты стихов «Очень страшная история» Д. Хармса и «Семь сорок» А. Усачева [1, 2]. Эти веселые произведения содержат следующие строки:

Сказал младший: «Вот напасть,
Хочет он на нас напасть.
Чтоб в беду нам не попасть,
Псу мы бросим булку в пасть.
Д. Хармс

В семь сорок шли погулять
семь сорок.

А. Усачев

Внимание детей сосредотачивается не только на внешних признаках омонимов. Повторяющиеся слова «напасть» и «сорок» анализируются и сравниваются

комплексно: с точки зрения значения в определенном контексте, произношения (совпадает или не совпадает), принадлежности к определенной части речи, морфемного состава. В связи с этим на основе данных стихов могут быть составлены следующие лингвистические исследовательские задачи, нацеленные на формирование понятия об омонимах и однокоренных словах:

– Познакомьтесь со стихотворениями Д. Хармса и А. Усачева (Возможно самостоятельное чтение обучающимися текстов или выразительное чтение стихотворений учителя).

– Какое настроение у вас после прочтения этих произведений? Почему? Как авторам удалось сделать стихи такими веселыми и интересными?

– В этих стихотворениях используется языковая игра, авторы намеренно играют словами, заставляют задуматься над их значениями. А как ему это удастся, вам предстоит определить самим.

– Найдите внешне одинаковые слова в текстах. Подумайте, это повторяется одно и то же слово или перед нами разные слова. Попробуйте доказать свое мнение.

– Что вам понадобится, чтобы подобрать аргументы? Составьте табличку для характеристики и сравнения этих слов. Какие в ней будут столбцы? (Часть речи, значение, ударение, состав слова.) Понадобятся ли вам для исследования словари? Какие?

Работа выполняется в группах, оформляется в виде таблицы. В результате учащиеся делают вывод о том, что разные слова могут иметь одинаковый графический облик (написаны одинаково), могут произноситься одинаково или иметь разный ударный слог. Путем такого целенаправленного наблюдения лексем обучающиеся на практическом уровне получают представление о разных видах омонимов: омоформах, омофонах, омографах.

К данному лексическому заданию можно присоединить дополнительное морфологическое: «Являются ли слова «напасть», «попасть», «пасть» однокоренными?» Исследование выполняется с использованием словарей.

На основе стихотворения С. В. Михалкова «Трезор» тоже можно решить несколько лингвистических задач.

Мы оставили Трезора
Без присмотра
Без надзора....

Уже в первых строках текста стоит обратить внимание детей на слова «присмотр» и «надзор». Учащиеся выясняют, являются ли данные слова родственными и доказывают свое мнение. Выделение корней происходит с подбором однокоренных слов. Внимание заостряется на значении лексем (возможна работа со словарем), учащиеся приходят к выводу, что перед ними синонимы, а не родственные слова. В этот момент важно предложить детям попробовать объяснить, с какой целью автор употребил два близких по значению слова рядом, чему способствует такое словоупотребление.

Можно предложить учащимся самостоятельно найти в тексте стихотворения близкие и противоположные по значению слова («влез» – «забрался» и «вылез» – «влез»), объяснить, не являются ли они родственными.

Последняя часть стихотворения тоже предполагает лексический анализ:

Мы щенка в воде и мыле
Два часа мочалкой мыли.

Учащиеся решают лингвистическую задачу: «мыле» и «мыли» – это одно и то же слово или разные слова? Сравнивается звуковой состав этих лексем

и делается вывод, что он одинаковый. Однако эти слова отвечают на разные вопросы и обозначают: первое – предмет, а второе – действие. Следовательно, это разные части речи. Такое наблюдение на практическом уровне формирует понятие об омофонах как разновидности омонимов и заставляет задуматься над их назначением в стихотворном тексте. Здесь, несомненно, можно предложить детям вступить в диалог с автором и попробовать определить, почему он употребил два одинаково звучащих слова на конце смежных строк, задуматься над тем, как воспринимает такие слова читатель. Данные исследовательские текстовые задания выполняются последовательно (фронтально) или же формулируются и оформляются в виде кейса и предназначаются для групповой работы.

В стихотворении «Потому что весело» М. Яснов тоже использует омофоны [3]. Их наличие дает возможность предложить учащимся выполнить следующее лексико-орфографическое задание после знакомства со стихотворением: «Произнесите последние слова в первой и второй строках. Одинаково ли мы их произносим? А теперь сравните написание? Почему же пишутся они по-разному? Объясните, в чем различие этих слов?»

Был цыпленок весел,
Потому что весил,
Нагулявшись по дворам,
Ровно двадцать грамм.

По отрывку из стихотворения М. Яснова «Два боксера» может быть составлена исследовательская задача на распознавание многозначных слов:

По дороге шел боксер
В пиджаке и шляпе.
По дороге шел боксер
С пятнышком на лапе.
С тренировки шел боксер
В пиджаке и шляпе.
Шел на выставку боксер
С пятнышком на лапе.

Предложим детям разобраться в том, о каких двух боксерах идет речь, решить, можно ли считать слово «боксер» многозначным?

Дети обращаются к истории возникновения названия породы собак, используя справочную литературу, и самостоятельно доказывают, что слово «боксер» имеет несколько значений.

Функционирование многозначного слова в тексте дети могут пронаблюдать, например, познакомившись со стихотворением А. Усачева «Анютинны Глазки», героями которого являются «Глазок у Картошки», «Глазок у Двери» и цветы «Анютинны Глазки». Дети сравнивают три значения слова «глазок», убеждаются в самостоятельности каждого и в то же время в наличии у них общего.

Анютинны Глазки
Раскрылись, как в сказке.
И им улыгнулись – смотри!
Веселый и хитрый
Глазок у Картошки
И круглый Глазок у Двери.

Важным является то, что слово «глазок» в стихотворении во всех трех случаях используется в переносном значении. Дети должны установить, почему так

названы цветы, углубление на поверхности картофельного клубня, округлое отверстие в двери. Учащиеся обязательно находят первичное (прямое) значение этого слова – уменьшительно-ласкательное наименование маленького глаза. Формулировка задания может быть следующей: «Внимательно прочитайте стихотворение М. Яснова «Анютинны Глазки». О каких глазках идет речь в этом произведении? Определите, почему разные предметы получили в нашей речи одинаковое название? В каком значении слово «глазок» использовалось первоначально? Проверьте свое мнение по толковому словарю. Составьте схематический рисунок, демонстрирующий разные значения слова «глазок» и их общность. Приготовьтесь прокомментировать вашу схему».

Таким образом, выполнение описанных выше лексических исследовательских заданий направлено на формирование у школьников следующих умений: находить необходимую информацию, выполнять ее анализ, видеть проблему, задавать вопросы, делать предположения, наблюдать, сравнивать, делать выводы, обосновывать их истинность. Эти исследовательские умения необходимы современному школьнику и их формирование происходит вместе с усвоением важных лингвистических понятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Усачев А. А. Большая книга стихов и рассказов. М. : Росмэн, 2017. 215 с.
2. Хармс Д. Стихи. М. : Эксмо, 2010. 120 с.
3. Яснов М. Д. Мамонт, папонт и остальные : стихотворения. М. : Эгмонт, 2008. 96 с.

УДК 37.088

Алиса Дмитриевна Козлова

г. Пенза, a.d.kozlova@inbox.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

На сегодняшний день особую актуальность приобретает проблема подготовки кадров, отвечающих современным вызовам и требованиям, ввиду кардинального обновления системы образования, ее содержания и методов обучения. При этом стоит учитывать, как подмечала в своей работе Е. К. Рохлина, что существенно усложняет ситуацию отсутствие стандартов повышения квалификации специалистов высшей школы по профильным направлениям [3]. В настоящее время основополагающим документом в данной сфере является «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 года № 1642 [2].

Реализация мер по совершенствованию программ развития системы предусматривает создание условий, способных обеспечить соответствие разрабатываемых образовательных услуг по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров предъявляемым к образовательному процессу требованиям, которые закреплены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4].

Таким образом, основная проблема заключается в том, что имеющиеся компетенции научно-педагогических кадров устарели и не соответствуют актуальным

потребностям и запросам общества. Отсутствие определенного регламента по подготовке специалистов, а также единых методов контроля качества их работы тормозит процесс эффективного обучения и профессионального развития.

Тем не менее можно выделить следующие наиболее значимые компетенции для педагога высшей школы:

- 1) умение выбирать соответствующие целям и задачам учебной рабочей программы релевантные приемы и методы организации деятельности обучающихся;
- 2) способность своевременно вносить коррективы в программу образовательного процесса с учетом результатов его анализа, что является важнейшим элементом реализации индивидуального подхода специалиста к своей работе;
- 3) работа с нормативно-правовой базой, в том числе со справочными правовыми системами, с целью отслеживания изменений в законодательстве в сфере образования;
- 4) понимание основ продуктивного и эффективного взаимодействия со студентами в рамках изучаемой дисциплины.

Помимо всего прочего, опираясь на анализ опыта зарубежных развитых стран, научно-образовательная система которых основана на меритократическом подходе, можно сделать вывод, что повышение квалификации невозможно без непрерывного профессионального и личностного совершенствования и паритетного участия преподавателя и обучающегося в совместной деятельности [1].

Стоит учитывать, что в рабочем процессе особое внимание должно уделяться развитию рефлексии, отсутствие которой способно привести к профессиональной деформации, проявляющейся в виде враждебности и нарушения субординации начинающего специалиста, а также его безразличия к образовательному процессу и результату деятельности. Социализацию следует рассматривать как эффективный инструмент для приобретения и обогащения личного опыта, формирования самоидентификации, а не только как процесс вхождения в педагогическую среду. Следовательно, стремление реализовать творческий потенциал и забота о своем ментальном здоровье необходимы для формирования у педагога базовых метакомпетенций [5].

Резюмируя сказанное, можно выделить два направления решения проблемы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы. Во-первых, следует разработать и внедрить стандарты и регламенты по профильным направлениям. Во-вторых, учитывая достижения в педагогической науке и возможности современных информационно-коммуникационных технологий, должны быть обеспечены условия для постоянного развития профессиональной компетентности специалистов.

Стоит также иметь в виду, что личная активность, уважение другого мнения, усердие и дисциплинированность должны стать фундаментом деятельности, чтобы сформировать начинающему преподавателю свой уникальный профессиональный образ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гельман В. Я., Хмельницкая Н. М. О некоторых проблемах подготовки научно педагогических кадров высшей квалификации // Управление наукой и наукометрия. 2017. № 1 (23). С. 102–119.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/243ffe2b5b775b82de79b9fe9b475662f9334361/ (дата обращения: 13.10.2024).

3. Рохлина Е. К. Проблемы повышения квалификации научно-педагогических работников // Система ценностей современного общества. 2016. № 44. С. 186–195.

4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.10.2024).

5. Шехонин А. А., Тарлыков В. А., Вознесенская А. О., Бахолдин А. В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5–11.

УДК 37

Елена Викторовна Королева

г. Пенза, Tsimbal28@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Как показывает практика, для развития высокой компетентности будущего учителя-музыканта одного учебного процесса недостаточно. Качественная и интересная организация внеурочной деятельности является важным аспектом в становлении профессионального мировоззрения студента. Использование такой педагогической технологии, как музыкальная мастерская, в педагогическом институте им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета на факультете Педагогики, психологии и социальных наук на кафедре «Музыка и методика преподавания музыки» способствует созданию творческой, коммуникативной и познавательной среды среди русских и иностранных студентов, что создает условия для формирования профессиональных компетенций.

В исследовательской литературе рассматриваются технологии «творческая мастерская», «педагогическая мастерская», «французская мастерская» в области дошкольных, общеобразовательных и высших учебных заведений (Смольнякова Е. В., Борзова И. В., Школьников Е., Григорьева А. А., Попадинец Е. В., Рябова О. Н. [2, 3], Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В. и др.).

Сутью мастерской будущих учителей музыкального профиля является демонстрация знаний и умений студентов в области музыкального искусства на публике, организация концертных выступлений.

Деятельность музыкальной мастерской в вузе – инновационное дополнение к учебному процессу, открывающее студентам возможности проявить свой профессионализм, артистизм, проверить свой уровень стрессоустойчивости, отточить свои, что называется, soft-skills, а также провести рефлекссию для поиска дальнейшей траектории в развитии исполнительского мастерства.

В словарях приведено большое количество значений слова «мастерская». Относительно нашего контекста наиболее подходит определение из Большого толкового словаря русского языка. Мастерская – «структурное подразделение творческого учебного заведения, сочетающее учебные занятия с творческой практикой» [1]. Мастер же определяется, как человек, достигший высокого искусства в своем деле, вкладывающий в свой труд смекалку, творчество. Действительно, музыкальная мастерская – пространство, где можно творить, выходить за рамки программы учебного процесса, проявлять свою индивидуальность. А преподаватель выступает в качестве мастера-наставника студентов.

Можно выделить несколько целей и задач работы музыкальной мастерской «Ad libitum» педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Во-первых, предвкушение выступления студента на сцене создает мотивацию к совершенствованию певческого аппарата или фортепианной игры, а также преодолению сценического волнения, что способствует раскрытию творческого потенциала. Исполнение произведения нуждается в прочном запасе знания текста, который достигается путем упорного труда. Следует отметить, что учащиеся имеют разный уровень подготовки, репертуар подбирается под возможности определенного студента и, стремясь к достойному выступлению, каждый исполнитель в силу своих музыкальных данных достигает определенного результата. Конечно, на суд зрителей выносятся такие концертные номера, где студент способен проявить свои сильные исполнительские качества, будь то вокал, либо владение инструментом. Такой подход влияет на самооценку и ощущение себя успешным в своей будущей профессии.

Следующая задача – развитие коммуникативной среды, сплоченность коллектива. Мастерская – это место, где спонтанно возникают интересные идеи. Ребята активно работают в ансамблях, создают оригинальные номера. Создание концерта подразумевает интересную коллективную деятельность между студентами и преподавателями.

Еще одна важная задача, которую решает использование данной технологии – повышение познавательного интереса к научным знаниям в области музыкального искусства и их популяризация. Руководителем и студентами обдумывается тематика и концепция определенного мероприятия таким образом, чтобы слушание каждого концертного номера несло не только функцию эстетического наслаждения музыкой, но и расширяло кругозор, вызывало познавательный интерес. Каждый перечень номеров должен сложиться в одну тематическую концепцию. А, учитывая, что концерт иногда строится в обратном порядке, так, что не к конкретному мероприятию подбираются номера, а к определенному набору произведений, которые «в руках» у студента подбирается тематика концерта, в решении этой проблемы кроется еще одна задача, которая несет в себе творческую и научную составляющую.

Музыкальная мастерская создает условия для обмена культурным наследием, традициями, знаниями. Например, в отношении иностранных (китайских) студентов приветствуется исполнение песен на родном языке, где они, не скованные языковым барьером, могут проявить большой артистизм. С большим азартом проводятся и китайские календарно-тематические концерты.

Китайские студенты с интересом познают историю русской музыки и успешно ее исполняют. И будучи учителями у себя на родине будут формировать интерес школьников к образцам русской классики.

Участие в музыкальной мастерской помогает студентам проявиться, показать уникальные умения. Это может быть владение музыкальным инструментом или вокальным приемом, освоение которого не входит в план учебных занятий, что, несомненно, расширяет профессиональные границы студента.

Применение технологии «Музыкальная мастерская» в педагогическом вузе способствует формированию профессиональных компетенций студентов и создает благоприятную творческую, коммуникативную, кросс-культурную, познавательную среду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб. : Норинт, 1998. 1536 с.

2. Рябова О. Н. Творческая мастерская как инновационная форма организации обучения будущих учителей предметной области «Технология» // Научный поиск. 2020. № 4. С. 28–31.

3. Рябова О. Н. Профессиональная подготовка будущего учителя технологии в творческих мастерских вуза // Наука, образование и культура : сб. науч. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. 2022. С. 52–58.

УДК 373

Ольга Анатольевна Кочеткова

г. Пенза, aksna.ol2010@mail.ru

Даниил Андреевич Борискин

г. Пенза, d_boriskin@internet.ru

Анастасия Андреевна Евдокимова

г. Пенза, evdakimovanastya03@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ЧАТ-БОТОВ

В настоящее время в области образования возникают важные вопросы, на которые необходимо обратить внимание. Это связано как с процессами цифровизации и индивидуализации обучения, так и с внедрением и использованием современных цифровых технологий в образовательный процесс. Существующие в России разработки, в основном, либо предлагают проверенный образовательный контент, либо создают решения для организации и управления учебным процессом [3, 4]. Однако пока не хватает комплексных программных продуктов, способных эффективно решать задачи по повышению качества обучения. Необходимо активно работать над разработкой и внедрением новых методов и технологий, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса и учитывают индивидуальные потребности каждого обучающегося. В настоящее время активно развиваются направления научных исследований, связанных с созданием разговорного искусственного интеллекта, способного общаться с людьми через текстовое или голосовое взаимодействие [1]. Это показывает, что наука и технологии искусственного интеллекта имеют большой потенциал для применения в современном образовании.

В последние годы искусственный интеллект активно применяется для создания более естественных и умных виртуальных ассистентов и чат-ботов, которые наиболее популярны в различных мессенджерах. В работах многих авторов демонстрируется значительный потенциал чат-ботов для улучшения качества обучения [2, 3, 5]. Их популярность в образовательной области растет благодаря универсальности и широким возможностям. Они становятся надежными инструментами помощи для преподавателей не только в образовательных целях, но и в организации воспитательной работы.

На основе анализа различных источников выделим следующие сферы применения технологий на основе ИИ в сфере образования [5]:

- автоматизированные учебные курсы;
- адаптированные и персонализированные системы обучения;

– для консультирования и тестирования, корректировки лекционного и практического материала курса в зависимости предпочтений обучающегося и уровня усвоения его материала;

– фиксация сформированности учебных, профессиональных и цифровых компетенций на основе анализа больших данных;

– системы распознавания лиц в классах и аудиториях помогают понять, насколько обучающиеся погружены в образовательный процесс и т.д.

Благодаря разговорному пользовательскому интерфейсу чат-боты могут выступать в качестве посредников во взаимодействии учеников с контентом. В онлайн-среде обучения они обеспечивают элемент интерактивности. Помимо чат-ботов с пользовательским интерфейсом на основе меню и кнопок, существуют и другие типы, где ученик или учитель могут задавать запросы на естественном языке при общении с ботом.

Взаимодействие обучающихся с чат-ботом активно способствует преодолению тревоги и неуверенности, вызванных страхом ошибок. Общение с программой создает приятную психологическую обстановку, способствующую повышению эффективности обучения. Также это может помочь преодолеть проблему отсутствия их мотивации к изучению различных дисциплин. В образовании, где все еще используются традиционные методы обучения, использование чат-ботов может быть полезным способом заинтересовать обучающихся [2].

Структурирование учебных и справочных материалов по изучаемой дисциплине также становится более удобным и доступным благодаря использованию чат-ботов. Обучающиеся могут легко находить необходимую информацию и быстро ориентироваться в учебном процессе. Автоматизация процесса контроля знаний позволяет эффективно отслеживать прогресс каждого обучающегося и предоставлять персонализированную обратную связь для дальнейшего улучшения результатов.

На рис. 1 изображена концепция образовательного процесса, в котором используется технология чат-ботов. Внедрение этого элемента позволяет значительно сократить количество учебных инструментов. Чат-боты, выступая как источник обучающего материала и средство обучения, заменяют традиционные компоненты, что упрощает образовательный процесс и повышает его эффективность.

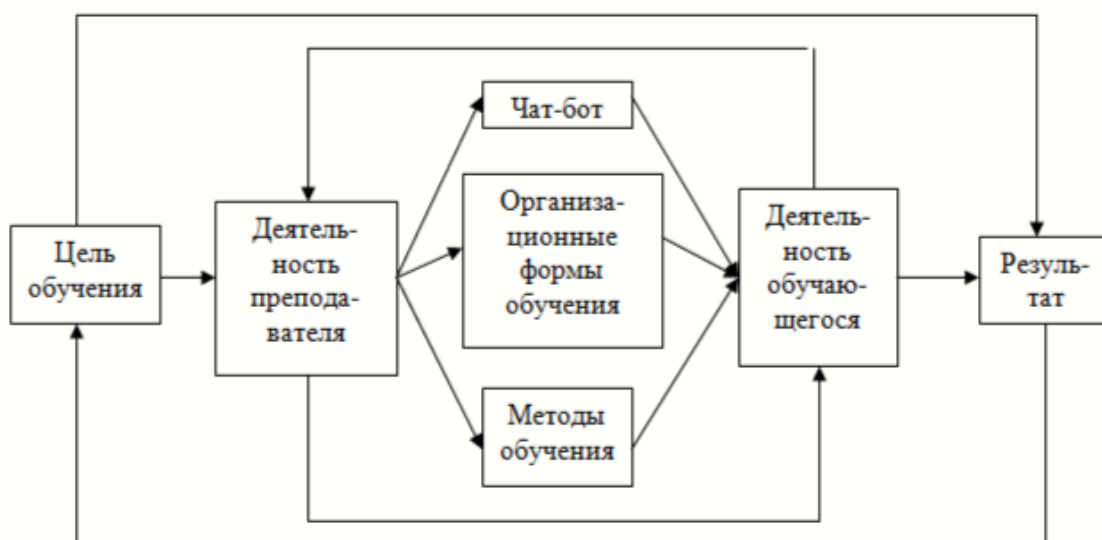


Рис. 1. Использование чат-ботов в образовательном процессе

В сфере образования чат-боты в основном применяются в рамках экспериментальных проектов, хотя уже существуют платформы, позволяющие создать собственного чат-бота без необходимости обладать специальными знаниями в программировании. Это вполне по силам учителю, имеющему серьезный опыт в информационных технологиях. Тем не менее, еще неясно, как чат-боты будут адаптироваться к различным контекстам, и насколько комфортно будет общаться с ними как ученикам, так и преподавателям, а также администраторам учебных заведений [3].

Исследование о потенциале чат-ботов в образовании выделяет значительные перспективы использования искусственного интеллекта для улучшения учебного процесса, подчеркивая, что такие инновации могут способствовать развитию критического мышления и активности студентов. Однако многие авторы [6] также указывают на возможные риски, связанные с использованием ИИ, поэтому необходимо разрабатывать этические стратегии применения этих технологий в образовательных учреждениях.

В современном мире, где каждый стремится к максимальной эффективности и индивидуальному подходу в обучении, концепция использования чат-ботов для персонализированного, актуального и длительного процесса обучения приобретает особую актуальность и подтверждается все большим количеством исследований. Это связано с тем, что чат-боты позволяют адаптировать образовательный процесс под уникальные цели и задачи каждого отдельного обучающегося, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения. Таким образом, становится все более очевидным, что чат-боты обладают значительным потенциалом как ключевой инструмент в сфере образовательных технологий, предоставляя возможность для глубокого и индивидуального погружения в процесс обучения.

В заключении отметим, что искусственный интеллект все более широко применяется в различных областях, что требует наличия квалифицированных специалистов. Из-за этой тенденции становится необходимым внедрение основ ИИ в учебный план школы, чтобы повысить интерес к изучению информатики, помочь обучающимся определиться с выбором профессии и дать возможность для последующего обучения в сфере информационных технологий с использованием искусственного интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова А. С., Безносюк Ю. С., Ведикер П. К., Воронович Н. Е. Использование чат-ботов в образовательном процессе // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования : материалы II Междунар. конф. Екатеринбург : Ústav personalistiky, 2020. Т. 2. С. 95–99.
2. Горячкин Б. С., Галичий Д. А., Цапий В. С. [и др.]. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе // E-Scio. 2021. № 4 (55). С. 529–551.
3. Кадеева О. Е., Сырицына В. Н. Чат-боты и особенности их использования в образовании // Информатика в школе. 2020. № 10. С. 45–53.
4. Кочеткова О. А., Гришанина Ю. О. Технологии дополненной реальности при обучении школьников информатике // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам XVI нац. заоч. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения». Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 183–186.
5. Кочеткова О. А., Митрохин М. А. Чат-бот для сферы образования // Инжиниринг и технологии. 2023. Т. 8, № 2. С. 19–21.

6. Пустовойтов В. Н., Белоус Н. Н., Шубабко Е. Н. Ключевые принципы использования технологий искусственного интеллекта в общем образовании // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33548> (дата обращения: 27.10.2024).

УДК 82.09

Нина Геннадьевна Кузнецова

г. Пенза, kuznetsova1878@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В РАСКРЫТИИ ТЕМЫ ЛЮБВИ (ПО СТРАНИЦАМ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ» И РОМАНА Д. ЛОНДОНА «МАРТИН ИДЕН»)

Тема любви – вечная тема мировой литературы. Каждый поэт, писатель, драматург привносит в ее раскрытие что-то свое. Так, рассказы сборника И. А. Бунина «Темные аллеи» посвящены теме любви и все они изображают любовь как яркое, счастливое, захватывающее, но коротенькое мгновение счастья, влюбленные всегда расстанутся в силу тех или иных обстоятельств, и у них остаются только воспоминания. В романах И. С. Тургенева герои чаще всего не проходят испытание любовью, пасуют перед трудностями, отказываются от борьбы за свое счастье и явно уступают своим возлюбленным силой характера и мужеством. В романах Э. М. Ремарка и Э. Хемингуэя, раскрывающих драму Первой Мировой войны и «потерянного поколения», любовь героев, рожденная в суровых условиях войны или в непростое послевоенное время, всегда окрашена в трагические тона, их возлюбленные умирают. В романах Ф. Мориака героини вступают в брак не по любви, а движимые тем или иным расчетом (в ряде случаев к браку склоняют родители), и в семейной жизни не обретают счастья.

На наш взгляд, интересную и важную область литературоведения представляет сравнительный анализ русской и зарубежной литературы, позволяющий выявить сходства и различия в литературных традициях, стилях, жанрах и темах.

Предметом нашего исследования являются роман «Обломов» русского писателя 19 века А. И. Гончарова и роман представителя американской литературы 20 века Джека Лондона «Мартин Иден».

И в том, и в другом произведении любовь становится для главных героев – Ильи Ильича Обломова и Мартина Идена – настоящим откровением. Ни тот, ни другой герои до этого никогда не любили по-настоящему, хотя и нравились женщинам. Так, в молодости «на долю Ильи Ильича» «выпало немало мягких, бархатных, даже страстных взглядов из толпы красавиц, пропасть многообещающих улыбок, два-три непривилегированных поцелуя и еще больше дружеских рукопожатий, с болью до слез» [1, с. 59–60]. Мартин Иден «никогда не думал о себе и не подозревал, что в нем есть нечто, вызывающее в сердцах любовь, и что именно потому многие женщины так упорно добивались его внимания» [2, с. 33]. Героини, Ольга и Руфь, любят впервые.

В раскрытии женских образов явно наблюдаются сходства. Прежде всего, Гончаров и Лондон, используя прием портретной характеристики, подчеркивают в своих героинях богатство внутреннего мира: перед читателями настоящие образцы одухотворенной женственности. В Ольге Гончаров отмечает «присутствие говорящей мысли», какую-то особую «грацию» [1, с. 200]. У Руфи, героини Д. Лондона, «одухотворенный взгляд огромных голубых глаз» [2, с. 9]. Оба писателя

уделяют особое внимание эпизоду первой встречи своих героев с их возлюбленными: это любовь с первого взгляда, настоящее потрясение. Обломов слушает пение Ольги: «У него на лице сияла заря пробужденного, со дна души восставшего счастья; наполненный слезами взгляд устремлен был на нее» [1, с. 210]. Впервые увидев Руфь, Мартин думает: «Нет, скорей она дух, божество, богиня, – такая возвышенная красота не может быть земной» [2, с. 9]. Обломов и Мартин Иден боготворят своих возлюбленных. Глядя на Руфь, Мартин думает, что «мог бы целовать ее губы, коснуться их своими плотскими губами, но с тем возвышенным, благоговейным пылом, с каким лобзают ризы Господни» [2, с. 54]. Конечно, дальнейший ход повествования показывает, что Ольга Ильинская гораздо тоньше, глубже, мужественнее, внутренне богаче консервативной, ограниченно мыслящей Руфи Морз.

Героини русского и американского романов схожи в своем стремлении переделать своих возлюбленных. И у той, и у другой есть свой идеал, и они стремятся слепить этот идеал из своих мужчин. Для Ольги Ильинской это умный, сильный, уверенный в себе человек, легкий на подъем, энергичный, активный. Для Руфи идеал – образец аристократически-консервативной натуры, послушный «исполнитель» кодекса буржуазной морали; безоговорочно разделяющий мнение признанных в обществе авторитетов в области наук и искусств. У Руфи, отмечает Д. Лондон, даже «и в мыслях не было, что, в сущности, она хочет вылепить его по образу и подобию своего отца, которого она считала прекраснейшим человеком» [2, с. 61]. Получается, что Руфь любит «будущего» Мартина Идена: сумевшего влиться в буржуазное общество, добившегося славы и материального достатка человека. «Будущего» Обломова любит и Ольга. Девушка и сама это признает: «Я узнала недавно только, что я любила в тебе то, что я хотела, чтоб было в тебе, что указал мне Штольц. Я любила будущего Обломова» [1, с. 387]. Ольге кажется, что она добилась больших успехов: на самом деле, Илья Ильич сбросил свой любимый халат, не лежит днем, читает книги, которые она ему дает; бывает в обществе. Руфь тоже любит произшедшими в Мартине переменами: он стал более изящно одеваться, грамотно излагать свои мысли, овладел светскими манерами. И Ольга, и Руфь наслаждаются своей ролью. И ту, и другую героиню возбуждает выпавшая им роль Музы-вдохновительницы. Им нравится, что они имеют такую власть над влюбленными в них мужчинами. «И все это чудо сделает она, такая робкая, молчаливая, которой до сих пор никто не слушался, которая еще не начала жить! Она – виновница такого превращения» [1, с. 213].

Любовь становится для героев анализируемых произведений мотивацией для очень важных и серьезных перемен. Илья Ильич Обломов, хоть и временно, но возрождается к жизни. «На лице ни сна, ни усталости, ни скуки»; «в глазах блеск, что-то вроде отваги или, по крайней мере, самоуверенности», – отмечает И. А. Гончаров [1, с. 195]. Он рано встает, тщательно следит за своим внешним видом; читает книги, «весел, напевает» [1, с. 196]. У читателей появляется надежда, что полюбившийся им герой обрел свое счастье, окончательно «возродился» к жизни, что эти перемены в нем навсегда. Полон веры в счастливое будущее с Ольгой и сам Обломов. Любовь к Руфи Морз, такой утонченной, образованной, оказывает самое благотворное воздействие на героя американской литературы, на его манеры и жизненные цели. Стремление стать достойным боготворимой им девушки побуждает его приобретать знания: он очень много читает, осваивает грамматику, философию, основы стихосложения, книги о правилах поведения в обществе; жертвует сном, отдыхом, голодает, но добивается своего. Перемены и в том, и в другом герое происходят под влиянием девушек, которых они боготворят. Но «Обломов не мог удержаться на высоте напряженно-деятельной и требовавшей его ответной деятельности любви Ольги» [3, с. 11]. Перспектива стать

главой семьи, взять на себя ответственность за жену и будущих детей пугает Илью Ильича. Руфи Морз не удалось слепить из Мартина Идена свой идеал добропорядочного буржуа. Талантливый самоучка из народа, яркая творческая личность, Мартин не хочет и не может стать членом общества, где не приветствуется мыслить самостоятельно, где все решают деньги. Таким образом, и в том, и в другом произведении любовь становится для главных героев настоящим откровением. Наблюдаются сходства в раскрытии женских образов: прием портретной характеристики; стремление героинь переделать своих возлюбленных, поскольку и у той, и у другой есть свой идеал; и ту, и другую героиню возбуждает выпавшая им роль Музы-вдохновительницы; обе переоценили свои возможности. Любовь становится для героев анализируемых произведений мотивацией для очень важных и серьезных перемен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончаров И. А. Сочинения : в 4 т. М. : Правда, 1981. Т. 2. 528 с.
2. Лондон Д. Мартин Иден : роман ; Люди бездны : очерки. М. : АСТ, 2002. 525 с.
3. Гончаров И. А. Сочинения : в 4 т. / общ. ред. и вступ. ст. К. И. Тюнькина. М. : Правда, 1981. Т. 1. 352 с.

УДК 37.03

Анастасия Александровна Левицкая

г. Пенза, nasty.nasty.levitskaya@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Современное образование сталкивается с крупными вызовами и изменениями, которые требуют от системы не только передачи знаний, но и формирования у школьников навыков самостоятельного мышления, критической оценки информации и саморазвития. Педагогическая поддержка играет ключевую роль в этом процессе, поскольку способствует развитию у учащихся личности, их внутренней мотивации и ответственности за собственное обучение.

В условиях быстро меняющегося мира, где технологии стремительно развиваются, а информация становится все более доступной, важно научить школьников не только осваивать знания, но и уметь применять их в жизни, принимать обоснованные решения и адаптироваться к изменяющимся условиям. Педагоги становятся проводниками, которые помогают молодежи не просто быть потребителем знаний, но и активным создателем своего образовательного пространства.

Каждый ребенок уникален, и его потенциал может быть раскрыт лишь в условиях поддерживающей образовательной среды, где он чувствует себя комфортно и уверенно.

Актуальность данной темы также подтверждается возрастающим интересом к исследованию психолого-педагогических основ саморазвития как важного аспекта личностного роста. В современных исследованиях подчеркивается, что успешные навыки саморазвития формируются именно в школьном возрасте, поэтому педагоги должны обладать компетенциями, которые помогут им эффективно поддерживать учащихся в этом процессе.

В свете перечисленных факторов педагогическая поддержка саморазвития личности школьника приобретает особое значение и требует всестороннего изучения. Это позволит не только углубить понимание педагогических стратегий, но и внести вклад в формирование гармоничной и успешной личности, способной адаптироваться к вызовам современного общества.

Саморазвитие личности школьника является важным аспектом образовательного процесса, который направлен на формирование целостной, самостоятельной и ответственной личности. Этот процесс охватывает развитие не только интеллектуальных, но и эмоциональных, социальных, и личностных аспектов, что способствует успешной адаптации учащегося в современном мире.

Согласно определению Коджаспировой Г. М. и Коджаспирова А. Ю. в педагогическом словаре, «развитие» – это процесс изменений психических процессов, свойств и состояний, которые происходят как количественные, так и качественные изменения. «Само» означает, что человек становится инициатором данного процесса. Следовательно, саморазвитие представляет собой процесс изменения самого себя, в рамках, которого человек сам ставит себе цели и сам достигает их [3].

Способность учащегося к саморазвитию – это сложное интегративное личностное образование, комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих успешность деятельности по саморазвитию и характеризующих субъектную позицию подростка в этом процессе в единстве мотивационно-ценностного, оценочно-ориентационного и рефлексивно-результативного компонентов [1].

Одним из факторов, который способствует саморазвитию, является педагогическая поддержка.

Педагогическую поддержку рассматривали такие ученые как Газман О. С., Коджаспирова Г. М., Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Крылова Н. Б.

Воспользуемся определением Газман О. С., который определяет педагогическую поддержку, как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [2].

Педагогика поддержки ориентирована не только на передачу знаний и умений, но и на предоставление детям необходимой эмоциональной и психологической поддержки для их успешного личностного развития. Создание комфортной среды в классе, где каждый ученик ощущает уважение и поддержку, способствует формированию положительного самоощущения, уверенности и мотивации к обучению.

Педагогическая поддержка направлена на совместное определение с учеником его интересов, целей, возможностей и способов преодоления препятствий. Это помогает ребенку сохранить свое человеческое достоинство, развивать самостоятельность, принимать ответственность за свои действия и достигать желаемых результатов в различных сферах жизни.

Цель педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребенку найти себя, развиваться, а также заниматься самоопределением и самореализацией. Этот процесс способствует формированию активной позиции у ребенка, повышает его уверенность, самооценку и способность принимать самостоятельные решения, основываясь на своих ценностях и убеждениях. Педагог должен уметь выявлять и осознавать проблемы ребенка, а также понимать его развитие. Затем важно помочь ребенку осознать ситуацию и изменить свое восприятие. После этого педагог должен совместно с ребенком проанализировать проблему, стимулируя его

осознание как независимого автора своего опыта и действий. В заключение необходимо создать условия, позволяющие ребенку увидеть перспективы своего развития [5].

Педагог, предоставляющий педагогическую поддержку, выступает в защиту интересов ребенка. Педагогическая поддержка становится основополагающим принципом его работы. В результате педагог меняет подход с позиции «борьбы с...» на позицию «я помогу тебе».

Нормы педагогической поддержки, описанные Крыловой Н. Б., являются важными принципами, которые должны лежать в основе профессиональной деятельности педагога. Рассмотрим их подробнее:

1. Условия развития ребенка. Педагог должен создавать условия, учитывая особенности саморазвития каждого ребенка, его индивидуальные потребности и интересы.

2. Помощь и взаимодействие. Взрослый должен быть готов помочь ребенку и взаимодействовать с ним, способствуя самостоятельному осмыслению и решению личностных проблем.

3. Отсутствие навязывания. Педагог не должен навязывать ребенку определенные поступки или стиль поведения, а должен побуждать к осознанию прав, возможностей и ответственности.

4. Уважение права на выбор и самостоятельность. Педагог должен уважать право ребенка на выбор и проявление самостоятельности, включая самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и другие аспекты.

5. Становление ребенка как субъекта. Особенности становления ребенка как полноправного субъекта деятельности должны рассматриваться как важное событийное наполнение его жизни. Поощрение самостоятельности и ответственности. Поощряя самостоятельные поступки ребенка, педагог помогает ему осознать ценность своего выбора и принять ответственность за него [4].

Эти нормы акцентируют внимание на значимости уважения к личности ребенка, его правам на независимость и развитие, а также на необходимости активного сотрудничества педагога с учеником для содействия его личностному росту и саморазвитию.

Важными элементами педагогической поддержки являются эмоциональная поддержка, стимулирование самостоятельности и инициативности, поощрение усилий и достижений, а также обеспечение конструктивной обратной связи. Преподаватель должен проявлять понимание, терпимость и уважение к индивидуальным особенностям каждого учащегося, создавая тем самым доверительные отношения и благоприятную атмосферу для обучения и развития.

Исследование уровня понимания необходимости и сущности педагогической поддержки среди педагогов позволит выявить их готовность и способность оказывать необходимую поддержку учащимся, а также выявить области для улучшения работы в этом направлении.

Проведенное на базе МБОУ СОШ № 78 г. Пензы исследование, в котором приняло участие 50 педагогов, показало, что современные учителя понимают сущность педагогической поддержки. Выявляя роль учителя в педагогической поддержке, 56 % респондентов отметили, что учитель создает условия для успешного обучения, помогает учащимся развивать свои способности и навыки, 26 % – что учитель обучает, разъясняет материал, помогает решать проблемы, поддерживает мотивацию учащихся, 18 % респондентов определяют ключевую роль учителя в организации образовательного процесса и поддержке учащихся.

При определении способов оказания педагогической поддержки обучающимся были получены следующие результаты: 66 % опрошенных отметило, что

они не оказывают педагогическую поддержку, и лишь 12 % учителей отметили, что они поощряют саморазвитие, самопознание и саморефлексию учащихся, помогая им понимать свои сильные стороны и преодолевать слабости; 12 % учителей оказывают помощь в решении конфликтов, стрессовых ситуаций и проблемных ситуаций, поддерживая учащихся в сложных жизненных обстоятельствах; 10 % педагогов отметило, что они проводят индивидуальные беседы с учениками для выявления их потребностей, интересов и проблем. При этом при оценке эффективности своей педагогической поддержки большая часть учителей (74 %) отмечает ее неэффективность и лишь 26 % расценивают ее как эффективную. При этом учителя отмечают, что большая наполняемость класса и большая нагрузка во внеурочное время не дает возможности полноценно реализовывать педагогическую поддержку саморазвития личности обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные педагоги не оказывают достаточной педагогической поддержки саморазвитию личности учащихся, что проявляется в недостаточном внимании к индивидуальным потребностям учеников, отсутствии персонализированного подхода к обучению, в неспособности создать условия для развития самостоятельности и инициативности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева Е. Д., Борисова Л. Д. Инновационная культура педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15 С. 424–430.
2. Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогической поддержки. СПб. : Речь, 2018. С. 157.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2017. С. 175.
4. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. 2020. № 3. С. 92–103.
5. Тупикова С. О., Кондращенко А. И. Педагогическая поддержка детей в школе // Концепт. 2018. № V12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-detey-v-shkole> (дата обращения: 01.10.2024).

УДК 373.3

Татьяна Николаевна Лёвина

г. Пенза, lyovina.t6@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ

Формирование основ экологического образования человека начинается с раннего детства. Дети воспринимают окружающий мир эмоционально, увлекательно, проявляя особый интерес ко всем объектам живой и неживой природы. В современном мире особое внимание заслуживает проблема воспитания экологически грамотного, высоко нравственного и здорового поколения [3, с. 6].

Среди объектов окружающего мира, особое место занимает растительный мир нашей планеты, который очень разнообразен и имеет большое значение в жизни каждого человека, поэтому формирование знаний о растениях и повышение экологической грамотности детей младшего школьного возраста на уроках

окружающего мира является актуальным вопросом современного мира. Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает на получение младшими школьниками знаний об основных группах растений [3, с. 7]. В курсе «Окружающий мир» достаточное количество тем, направленных на изучение групп и видов растений. Авторами программ используются различные методы, направленные на привлечение внимания детей к группам растений. Однако, на наш взгляд, в данных учебниках недостаточно заданий, направленных на осмысление и запоминание пройденного материала. Дети сразу увлекаются иллюстрациями учебника, но не проникают в самую суть изучаемой темы и ее особенностей.

В ходе прохождения педагогической практики в МБОУ МГ № 4 "Ступени" г. Пензы им. Н. М. Пазаева мы отметили высокий уровень заинтересованности обучающихся темами раздела «Природа», которые затрагивают вопросы изучения видов и групп растений, их строения, особенностей и места обитания. Исходя из этого, в рамках педагогического исследования, в 3Б классе было проведено тестирование на тему: «Растительный мир вокруг нас». В работе принимало участие 10 учащихся. Приведем примеры некоторых вопросов из данного теста: «Как называется наука, которая изучает растения?», «Какие растения в Пензенской области вы встречали? Перечислите», «Определите растения. Сопоставьте стрелками названия растений с рисунками», «Подпишите части растения на рисунке», работа с деформированным текстом, поисково-исследовательские задания по данному материалу.

Материал данного тестирования был отобран на основе выборки олимпиадных заданий прошлых лет, а также в соответствии с заданиями школьной программы. Анализ выполненных заданий показал, что больше всего трудностей у детей младшего школьного возраста возникло с вопросами, которые затрагивают определение внешнего вида растений; их строения, где дети неверно указывали части растений; возникли трудности с работой по тексту. Не в полном объеме выполнены задания с поисково-исследовательской деятельностью. Данной проблемой в этом случае является неумение внимательно читать текст с описанием того или иного растения и выполнять поисковые задачи; тяжело восстанавливают деформированный текст, используя слова для справки.

Максимальное количество баллов за тестирование, которое младшие школьники могли набрать, составляет 44 балла. Приведем результаты тестирования, отображенные в процентах. Двое из десяти учащихся выполнили верно меньше половины всех заданий, что составляет 20 % из 100 %. В свою очередь, восемь из десяти обучающихся выполнили верно больше половины заданий, что составляет 80 % из 100 %. Более подробно рассмотрим результаты тестирования на тему: «Растительный мир вокруг нас» в 3Б классе в табл. 1.

Таблица 1

Количество набранных баллов	Количество человек, набравших столько баллов	Максимальное количество баллов за тестирование	Результат тестирования в % (где 100 % – максимум)
19 б.	1 чел.	44 б.	43,18%
21 б.	2 чел.		47,73%
24 б.	2 чел.		54,55%
29 б.	1 чел.		65,91%
31 б.	1 чел.		70,45%
32 б.	2 чел.		72,73%
39 б.	1 чел.		88,64%

Остановимся на методических приемах и формах работы с детьми, которые помогут, по нашему мнению, помочь с решением данных проблем в усвоении, осмысливании и запоминании младшими школьниками учебного материала при изучении растительного мира. Интересными, на наш взгляд, являются экскурсии в природу, в городской парк на которых дети смогут в живую увидеть растения, дотронуться до них, изучить их строение и уточнить полученные знания. Кроме этого, эффективной будет трудовая деятельность в природе, на пришкольном участке, направленная на выявление особенностей выращивания растений [1, с. 19]. Не менее интересной формой, на наш взгляд, является опытно-экспериментальная деятельность. Примерные темы данной деятельности: «Может ли растение дышать?», «Есть ли у растения органы дыхания?», «На свету и в темноте». Результаты проведенной работы необходимо фиксировать в научно-исследовательском дневнике. Данный ресурс позволит не только систематизировать представления детей, но выделить наиболее значимые аспекты в ознакомлении с группами растений. В качестве мониторинга по изучению с детьми растительного мира может стать проектная деятельность. Работа может осуществляться самостоятельно или в группах, а зависимости от масштабов задумки. Обсудив тему проекта, выдвинув определенные гипотезы, собрав необходимые для него материалы и отобрав научную информацию о растениях, младшие школьники готовятся к защите своего проекта и показу презентации. После представления своих работ, детям дается возможность задать все интересующие их вопросы, которые возникли в ходе прослушивания темы. Продуктом проекта может стать: буклет о выращивании растений, календарь полезных дел «От семени до семени», ролевая игра «Кто в огороде самый важный?».

Педагогическое исследование показало, что младшие школьники очень активно проявляют научный интерес к растительному миру, но для достижения намеченных целей им не хватает определенного набора знаний и умений. Проектирование процесса, направленного на выявление уровня знаний младших школьников позволит не только выявлять затруднения в познании растительного мира, но и отбирать интересные и результативные формы работы с детьми [2, с. 89]. Комбинирование различных форм работы с детьми, вызывающие у них одновременно неподдельный интерес к учебе и осмысление изучаемого материала, способно показать педагогу эффективность педагогического процесса, а также возможность повысить уровень успеваемости в своем классе. Вышеописанные формы взаимодействия с младшими школьниками способны изменить отношение ребенка к изучению растительного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барашкина С. Б., Левина Т. Н., Никитина В. В. К вопросу о трудовом обучении и воспитании младших школьников в современной школе // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 3. С. 12–21.
2. Барашкина С. Б. Готовность современного педагога к управлению чувственным познанием младших школьников // Гносеологические основы образования : материалы Междунар. науч. форума. Липецк, 2024. С. 88–91.
3. Левина Т. Н., Барашкина С. Б. Оптимизация процесса изучения растений с младшими школьниками в курсе «Окружающий мир» // Студенческий. 2023. № 35 (247). С. 5–8.

Антонина Анатольевна Леонова

г. Пенза, rettymy@mail.ru

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, karpuskina@bk.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ (ПРОФИЛЬ «ЛОГОПЕДИЯ») В ПЕНЗЕНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Коррекционно-логопедическое воздействие будет максимально эффективным, если осуществляется индивидуальный подход. В настоящее время персонализированный подход оказывается все более актуальным из-за многообразия проявлений нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. Современный мир невозможно представить без цифровых технологий, при этом их использование абсолютно не отменяет применение на практике нецифровых (бумажных) пособий, однако введение в коррекционный процесс цифровых и интерактивных технологий «оживляет» процесс обучения детей, растущих и формирующихся в мире этих технологий. Введение цифровых форм работы относительно молодой процесс в логопедической практике, но даже и небольшие сроки их применения доказывают объективно хорошие результаты. Несомненно, при использовании информационно-коммуникационных технологий необходимо учитывать и возрастные возможности детей, и особенности их развития, и рекомендации по времени использования.

В «Профессиональном стандарте педагога-дефектолога» в качестве компетенций, которыми должны владеть специалисты, указаны, в том числе, и использование в профессиональной деятельности информационно-коммуникативных технологий, и умение работать в онлайн пространстве [1].

Студенты, обучающиеся по профилю «Логопедия» к окончанию обучения должны быть готовы применять цифровые образовательные ресурсы, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение при реализации адаптированных образовательных программ, программ коррекционной работы для обучающихся с нарушениями речи [1].

На базе Педагогического института имени В. Г. Белинского в 2024 году была оборудована учебная аудитория для студентов, обучающихся по профилю «Логопедия».

Одной из самых эффективных технологий, применяемых в практической деятельности и при обучении логопедов, является «Умное логопедическое зеркало». Вот только несколько программ, по которым ведется логопедическая работа с его помощью:

- Диагностический материал;
- Развитие артикуляционного аппарата;
- Подготовительный этап для постановки звуков;
- Развитие дыхания и целенаправленной воздушной струи;
- Коррекция лексико-грамматического строя речи.

Применение столь широкого ряда функций значительно упрощает подбор речевого материала для коррекционного воздействия, а использование звукозаписывающих систем (микрофон/наушники) позволяют хранить информацию об успехах

детей, с которыми проводятся занятия в рамках лабораторных занятий. Использование «Умного зеркала» при проведении онлайн занятий также доказало свою эффективность, так как уже само программное обеспечение позволяет работать в дистанционной форме.

Для рассмотрения следующей технологии опять обратимся к «Профессиональному стандарту педагога-дефектолога» [1]. В профессиональной деятельности логопед должен применять в образовательном процессе специальные образовательные средства и ресурсы с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей, особенностей здоровья обучающихся с нарушениями речи, в том числе вспомогательные средства и ассистивные технологии для формирования альтернативной и дополнительной коммуникации [1].

Для реализации указанной компетенции могут быть использованы разные технологии, в том числе и карточки ПЕКС, являющиеся системой общения детей с расстройством аутистического спектра, с интеллектуальным недоразвитием, тяжелыми множественными нарушениями развития. Студенты знакомятся с методикой работы с карточками, изучают особенности работы логопеда с материалом, реализуют в практической деятельности методические рекомендации.

Изучение и работа с карточками ПЕКС способствует овладению такой компетенцией как: организация при реализации образовательного процесса взаимодействия и общения обучающихся с нарушениями речи с окружающими людьми [1].

В учебной аудитории представлена интерактивная песочница, применение которой в педагогическом процессе способствует:

- Расширению словарного запаса;
- Развитию навыков коммуникации;
- «Вызыванию» речи у неговорящих детей.

При работе с интерактивной песочницей может быть реализован и междисциплинарный подход, такой как «арт-терапия», который является одной из форм психокоррекционной работы. Погружение будущего специалиста в смежные области помогает лучше понять особенности физического и речевого развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Студенты приобретают ценный практический опыт использования данных технологий в процессе освоения учебного предмета «Логопедические практикумы», где применяют данные технологии на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Знакомство и работа с интерактивными и цифровыми технологиями позволяет выпускникам на момент окончания университета уже получить высокий уровень практической подготовки, то есть выпускник может работать с информационными технологиями или их адаптированными вариантами, понимая специфику работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Благодаря введению новых технологий студенты ПГУ учатся работать с разными видами и формами дидактических пособий, организовывать коррекционный процесс для детей с особыми образовательными потребностями, что способствует подготовке и к работе в условиях инклюзивного образования.

Несомненно, использование информационно-коммуникационных технологий в значительной степени повышает эффективность логопедической коррекции, но необходимо помнить, что использование таких инноваций должно сочетаться с традиционными видами, идти с ними в паре, без подавления одного другим, так как есть требования по времени работы с ИКТ.

В условиях информационного и технического скачка, технологии быстро теряют свою актуальность и устаревают. Поэтому интерактивные технологии

требуют частого обновления своего оборудования, а это, в свою очередь, требует от специалистов мобильности и гибкости, позволяющих быть в курсе происходящих изменений.

Развитие инновационных интерактивных и цифровых технологий будет продолжаться, открывая возможности для повышения эффективности логопедической практики. Для будущих специалистов будет несомненный плюс в создании собственных интерактивных пособий, так как на данный момент программное обеспечение предполагает ограниченный набор программ.

Таким образом, применение цифровых и интерактивных технологий повышает уровень подготовки специалистов к профессиональной деятельности. Описанные выше инструменты дают возможность студентам овладеть передовыми технологиями для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Такие умения повышают конкурентоспособность выпускников, делает их более востребованными в глазах работодателя за счет качественной практической подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» : приказ Минтруда России № 136н от 13.03.2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_444952/ (дата обращения: 14.10.2024).

УДК 376.4

Наталья Александровна Логинова

г. Пенза, Loginnatyshka@mail.ru

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Формирование пространственных представлений у младших школьников является важным аспектом образовательного процесса. Оно играет ключевую роль в развитии интеллектуальных способностей, математического развития и социальной адаптации детей. В рамках математического образования, пространственные представления особенно важны для успешного освоения в будущем систематического курса геометрии и других дисциплин, связанных с пространственным мышлением, например, черчения и технологии.

Под пространственным мышлением мы понимаем вид мыслительной деятельности, который позволяет ориентироваться в пространстве, создавать визуальные образы для решения всевозможных задач (теоретических и практических). Пространственное мышление является разновидностью образного мышления [2].

Наиболее точное определение дала И. С. Якиманская: «Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов, оперирование ими в процессе решения практических и творческих задач» [6].

Пространственное мышление оперирует образами, а образ, в свою очередь, на первых этапах обучению математики, используется как основная оперативная единица пространственных представлений у младших школьников. Данный вид

мышления выполняет специфическую функцию в познании и обучении. Она позволяет ученику вычленять из реальных объектов и графических моделей пространственные свойства и отношения, а также делает их объектом анализа и преобразования с учетом требований конкретной задачи [3].

Пространственное мышление является многоуровневым образованием. Оно включает в себя элементы разного содержания и уровня развития. Структура пространственного мышления от содержания графического, то есть наглядного материала, специфики задачи, характера деятельности, характеризуется динамичностью, полнотой, степенью новизны пространственных образов [4].

Поскольку содержательный анализ пространственного мышления, как особого вида умственной деятельности, обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач. Разумно обратиться к педагогу-психологу Т. В. Андрюшиной, которая предложила модель-структуру пространственного мышления (схема 1).

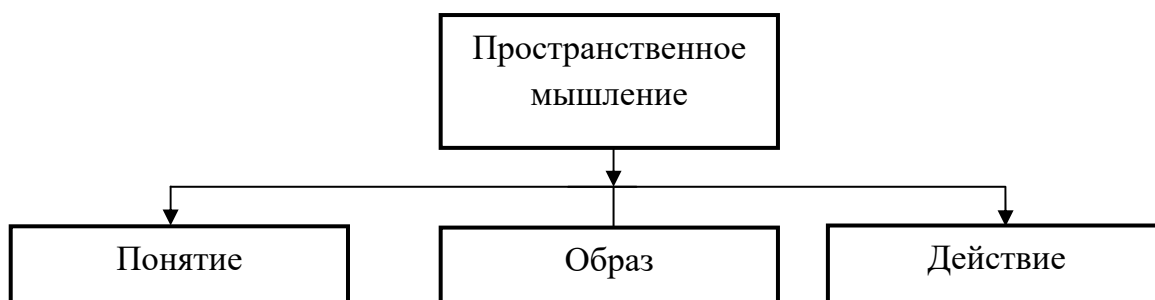


Схема 1 – Схема модели-структуры пространственного мышления по Т. В. Андрюшиной

Татьяна Васильевна Андрюшина в своей модели фиксирует стороны и свойства объектов, необходимых для деятельности человека, в то время как действие является необходимым условием формирования практических обобщений, ситуативных значений, осмысления учебных ситуаций и переноса новых форм поведения и действий в новую ситуацию, при этом «понятие» рассматривается как продукт мыслительных действий, которые формируются, развиваются и выражаются человеком с помощью слов [1].

У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, и оперируют они образами без особых усилий, тренировать и развивать мышление необходимо с учетом психических особенностей детей, и программа обучения должна корректироваться в зависимости от условий, содержания и методов школьного обучения. При этом следует помнить, что младшие школьники уже с первых уроков в школе начинают работу по переходу от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, то есть в начальной школе закладывается формирование всех видов мышления [5].

В данной статье мы рассмотрим примеры практических заданий, которые используют учителя начальных классов для формирования пространственных представлений младших школьников на уроках математики в начальной школе и во внеурочной деятельности.

Задание, представленное на рис. 1, направлено на ориентирование на местности. Младшему школьнику необходимо проложить маршрут для героев Гриша и Соня) так, чтобы Гриша зашел в магазин, а Соня – в школу. Потом они должны встретиться. При этом каждый идет своим коротким путем, и оба должны пройти одно и то же расстояние.

1. Нарисуй путь каждого из Завриков, соблюдая условие. Постарайся пройти по одному отрезку один раз, иначе путь будет длиннее.

- Гриша должен зайти в магазин, а Соня — в школу.
- Потом они должны встретиться.
- Каждый идёт самым коротким путём.
- Оба должны пройти одно и то же расстояние.

Рис. 1. Ориентирование на местности

Наиболее распространенное задание на развитие пространственного мышления, является деление данной фигуры на части по определенным заданным критериям. Так, например, на рис. 2, необходимо выбрать возможные варианты деления фигуры одной прямой линией. Также даны какие геометрические фигуры должны получиться при делении. Обучающемуся необходимо увидеть, как необходимо прочертить линию, чтобы эти геометрические фигуры были явно видны. Младшему школьнику необходимо найти те варианты, которые можно выполнить, и получить правильные геометрические фигуры, прочертив одну линию, и обозначить те варианты, которые выполнить нельзя.

Делим фигуры на Части

1. Выбери возможные варианты и разрежь фигуру одним прямым разрезом. Используй линейку и карандаш. Соедини табличку с ее решением.

3+3+3 Три треугольника	4+4+4 Три четырехугольника	8+4 Восьмиугольник и четырехугольник	6+3+3 Шестиугольник и два треугольника
4+6 Четырехугольник и шестиугольник	7+3 Семиугольник и треугольник	8+4+4 Восьмиугольник и четырехугольники	5+5 Два пятиугольника

Рис. 2. Деление данной фигуры на части по определенным заданным критериям

В задании, представленном на рис. 3, обучающимся необходимо закрыть «ковер» четырьмя деталями одинаковой формы. Необходимо найти как можно больше геометрических фигур, при помощи которых можно выполнить задание. Для младших школьников сложно составить целое из частей и найти не один вариант решения.



Рис. 3. Составь целое из частей

Самая любимая игра для детей – это бросать кубик и смотреть, что же выпадет. Как будет выглядеть кубик, если его развернуть? Из любой ли развертки можно склеить кубик? Чтобы это проверить младшим школьникам предлагается самим выполнить эти манипуляции виртуально и наглядно убедиться, что это возможно не всегда. На рис. 4 представлена развертка кубика, обучающимся необходимо найти другие развертки, чтобы склеить такой же кубик.



Рис. 4. Развертка кубика

Все представленные задания направлены на развитие пространственного мышления младших школьников. Развитие пространственных представлений у младших школьников важно по нескольким причинам:

1. Успеваемость в школе. Хорошие пространственные представления помогают лучше понимать и усваивать математические понятия, геометрию и другие дисциплины, связанные с пространством.

2. Развитие интеллекта: Пространственное мышление тесно связано с развитием других когнитивных функций, таких как память, внимание и логическое мышление.

3. Творчество и воображение. Способность представлять и манипулировать объектами в пространстве способствует развитию творческого потенциала и воображения.

4. Моторика и координация. Умение ориентироваться в пространстве и представлять объекты помогает улучшить координацию движений и мелкую моторику.

5. Социальная адаптация. Дети, которые хорошо понимают пространство, легче адаптируются в новой обстановке и могут лучше ориентироваться на местности.

6. Перспектива профессий. Некоторые профессии, такие как архитектура, дизайн, медицина, требуют хорошего пространственного мышления, поэтому его развитие у младших школьников может стать залогом успеха в будущем.

7. Превентивная функция. Раннее развитие пространственных представлений может предотвратить возникновение некоторых видов когнитивных нарушений.

Таким образом, развитие пространственных представлений играет ключевую роль в общем развитии ребенка и его готовности к дальнейшему обучению и жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриюшина Т. В. Развитие пространственного мышления и познавательная активность в графической деятельности обучающихся. Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2003. 105 с.

2. Василенко А. В. Психолого-педагогические условия развития пространственного мышления учащихся // Наука и школа. 2013. № 4. С. 69–72.

3. Кожихова О. Н. Развитие пространственного мышления младших школьников. URL: <https://infourok.ru/razvitie-prostranstvennogo-mishleniya-mladshih-shkolnikov-2105673.html> (дата обращения: 28.09.2024).

4. Конгорская С. А. Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 1 (15). С. 142–152.

5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : АСТ, 2022. 416 с.

6. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М. : Педагогика, 1980. 240 с.

УДК 373.24

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, n.mali2012@yandex.ru

Дарья Дмитриевна Ладугина

г. Пенза, daryaladugina@yandex.ru

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ИСТОРИЕЙ РОДНОЙ СТРАНЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В современном мире патриотическое воспитание играет особую роль в формировании личности ребенка. Патриотизм – это чувство любви и преданности

своей Родине, Отечеству, народу. Патриотическое воспитание, в свою очередь, представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование у ребенка чувства гордости за свою страну, уважения к истории и культуре своего народа, а также ответственности за судьбу Отечества. К. Д. Ушинский подчеркивал, что воспитание должно основываться на любви к Родине. Он утверждал, что знакомство с историей и культурой своей страны помогает детям понять свою идентичность и ценности [6].

Актуальность проблемы патриотического воспитания нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором формирование нравственных качеств ребенка дошкольного возраста выделяется как одна из основных задач воспитания. Патриотическое воспитание является частью нравственного воспитания. Согласно ФГОС ДО оно направлено на решение следующих задач:

- создание особых условий для формирования основ патриотического сознания детей;
- создание возможности позитивно-направленной социализации ребенка;
- всестороннее личностное, познавательное и морально-нравственное развитие ребенка;
- развитие инициативности и способностей к творчеству на основе тех видов деятельности, которые соответствует дошкольному возрасту.

Проблемой патриотического воспитания занимались известные педагоги Н. Ф. Виноградова [2], С. А. Козлова, Р. И. Жуковская. Они считали необходимым применять комплексный подход к решению задач по патриотическому воспитанию дошкольников. По мнению Н. В. Алешинной, основными направлениями данной работы в старшем дошкольном возрасте являются:

- ознакомление дошкольников с историей родной страны и ее символикой, в том числе с событиями прошлых веков, связанными с борьбой русского народа против захватчиков;
- формирование у детей представлений о местоположении и размерах родной страны, о ее природных богатствах;
- обогащение знаний дошкольников о многонациональности родной страны, воспитание чувства уважения к особенностям жизни людей других национальностей;
- ознакомление детей с традициями и культурой русского народа;
- знакомство с известными людьми, прославившими Родину и свой родной город [1, с. 8].

Важным направлением патриотического воспитания старших дошкольников может стать ознакомление с историей родной страны. Такая работа должна осуществляться в доступной для детей форме, с использованием игровой деятельности, наглядных пособий, мультфильмов и других интерактивных методов. Важно, чтобы информация была простой, интересной и понятной для детей этого возраста.

Наиболее эффективными методами ознакомления детей старшего дошкольного возраста с историей родной страны являются:

- рассказы воспитателя с использованием мультимедийных презентаций;
- экскурсии по историческим местам, а также экскурсии в музеи;
- просмотр исторических фильмов и мультфильмов, фотографий, в которых говорится о людях, внесших какой-либо вклад в историю Родины;
- использование дидактических игр («Чем знаменит?», «Вчера и сегодня» и др.), игровых материалов по тематике истории страны для закрепления знаний;

– чтение художественной литературы на исторические темы, соответствующей возрасту детей;

– встречи с людьми, которые внесли вклад в историю родной страны (ветераны Великой Отечественной войны, деятели культуры и др.).

Важно отметить, что при составлении рассказов об истории родной страны для детей старшего дошкольного возраста, необходимо соблюдать следующие условия:

– использовать наглядный материал, так как в возрасте 5–6 лет у детей доминирует наглядно-образное мышление;

– периодически обращаться к детям с вопросами, для того, чтобы активизировать их внимание;

– по возможности, не использовать точных датировок, так как они затрудняют восприятие информации;

– не перегружать рассказ сложными терминами, разъяснять незнакомые слова.

Вместе с тем, можно отметить, что при всей важности изучения исторических фактов такая работа не очень часто практикуется в детском саду. Изучив существующие методические разработки и рекомендации по данной теме, мы пришли к выводу, что выбор тематики бесед об Отечественной истории и их последовательность могут быть следующими:

1. «Древние славяне – наши предки»;
2. «Начало Русского государства. Первые русские князья (Рюрик, Синеус, Трувор, княгиня Ольга, князь Владимир);
3. «Великий русский князь Александр Невский»;
4. «Донское сражение, или Куликовская битва. Князь Дмитрий Донской»;
5. «Создание единого российского государства. Великий князь Московский Иван Васильевич III»;
6. «Царствование Ивана IV Грозного. Присоединение земель Поволжья и Сибири»;
7. «Царь Петр I. Начало русского флота. Основание Санкт-Петербурга»;
8. «Великий полководец М. И. Кутузов. Отечественная война 1812 г.»;
9. «Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Почему война называется Отечественной?»
10. «Важные события Великой Отечественной войны. Разгром фашистских войск под Москвой»;
11. «Важные события Великой Отечественной войны. Блокада Ленинграда»;
12. «Важные события Великой Отечественной войны. Сталинградская битва»;
13. «Важные события Великой Отечественной войны. Битва на Курской дуге»;
14. «Важные события Великой Отечественной войны. День Победы».

Продумывая и отбирая материалы для рассказов детям по каждой теме, мы предлагаем опираться на художественную и специальную методическую литературу соответствующей тематики. Например, для разработки конспектов бесед по темам 1–4 можно использовать книгу А. О. Ишимовой «История России в рассказах для детей» [3], материалы для бесед по темам 5–8 представлены в пособии Т. А. Шорыгиной «Наша Родина – Россия» [5], а по темам 9–14 – в пособии А. П. Казакова, Т. А. Шорыгиной «Детям о Великой Победе» [4]. Особенность перечисленных источников заключается в том, что исторические события описываются достаточно кратко, в доступной для детей старшего дошкольного возраста форме. Также предполагается, что рассказ воспитателя будет сопровождаться соответствующей наглядностью: живописными иллюстрациями или мультимедийными презентациями с необходимыми изображениями на слайдах.

Для закрепления изученного материала после рассказа воспитателя, кроме дидактических игр, названных выше, предполагается использовать и другие виды работы, например, продуктивную деятельность, в том числе рисование, аппликацию или лепку. Так, для закрепления темы занятия «Царь Петр I. Начало русского флота. Основание Санкт-Петербурга» можно предложить детям нарисовать парусный корабль времен Петра Великого, с которым дошкольники познакомились во время занятия.

Таким образом, ознакомление детей старшего дошкольного возраста с историей родной страны является важной частью патриотического воспитания. Путем применения разнообразных методов обучения можно развить у детей чувство гордости за свою страну, ее культуру и достижения, а также готовность стать достойными гражданами своей страны. Важно помнить, что история должна быть представлена детям в доступной и интересной форме, с акцентом на положительные моменты и достижения, чтобы у них формировалось чувство гордости и любви к своей Родине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. М. : ЦГЛ, 2003. 246 с.
2. Виноградова Н. Ф. Дошкольникам о родной стране : метод. пособие для педагогов, работающих с детьми ст. дошкол. возраста. М. : Просвещение, 2009. 112 с.
3. Ишимова А. О. История России в рассказах для детей. М. : Мысль, 1995. 815 с.
4. Казаков А. П., Шорыгина Т. А. Детям о Великой Победе. Беседы о Второй мировой войне в детском саду и школе. М. : ГНОМ, 2024. 48 с.
5. Шорыгина Т. А. Наша Родина – Россия : метод. пособие. М. : ТЦ Сфера, 2024. 128 с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт человеческой антропологии. М. : Файр-Пресс, 2004. 574 с.

УДК 37.035.6

Артём Алексеевич Маслинов

г. Пенза, maslinov.artiom@yandex.ru

Светлана Валерьевна Сорокина

г. Пенза, semethvetik69@gmail.com

Наталья Вячеславовна Струнина

г. Пенза, natstrunina@mail.ru

НОВЫЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Патриотизм всегда играл значимую роль не только в духовной сфере, но также и в экономической, политической и социальной сферах жизни народа. В связи со сложной ситуацией в нашей стране, был принят указ Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных

ценностей» [2]. Деструктивными ценностями, разрушающими общество, признаются пропаганда ЛГБТ, эгоизм, вседозволенность, а также отрицание вклада России в мировую историю и культуру. Ценностями, укрепляющими дух российского народа, являются патриотизм, служение Родине, крепкая семья и историческая память. Особое внимание в указе уделяется необходимости поддержки общественных проектов, нацеленных на патриотическое воспитание.

Прежде чем говорить о новых формах проявления патриотизма в современном мире, рассмотрим, как со временем менялась трактовка «патриотизм». Так, в прошлом патриотизм связывали с преданностью государству и его интересам, а также с готовностью жертвовать своими личными интересами ради блага страны. В Советской исторической энциклопедии «патриотизм» – «чувство любви к родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающиеся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов» [3]. Толковый словарь Ожегова определяет патриотизм как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [5].

Однако, в настоящее время понятие «патриотизм» наполняется более глубоким смыслом. В современном понимании патриотизм все больше связывают с любовью к своей стране, ее культуре и традициям, а также с уважением к правам и свободам граждан. Российская педагогическая энциклопедия трактует патриотизм как «выражение чувства гордости за достижения своей страны, огорчение за ее неудачи и беды, уважение исторического прошлого своего народа, и бережное отношение к народной памяти и национально-культурным традициям» [1]. В данном толковании патриотизм рассматривается как любовь к родной земле и культурной среде, в которой человек живет. Подчеркивается, что он является значимым элементом общественного сознания и существенно влияет на жизнь и деятельность людей.

Важную роль в воспитании патриотизма играют такие сферы нашей жизни, как спорт, искусство, образование, экология и др. Так, например, в спорте патриотизм проявляется через поддержку национальных команд на соревнованиях. Вспомним Олимпийские игры в Сочи, собравшие тысячи болельщиков со всех уголков нашей страны. Болея за наших спортсменов, радуясь их победам и переживая за их неудачи, мы таким образом проявляем себя патриотами. Помимо поддержки наших спортсменов на международных соревнованиях, формированию патриотизма служат различные военно-спортивные мероприятия, турниры по тактико-строевой стрельбе и другие спортивные соревнования.

В искусстве патриотизм проявляется в том, что мы с уважением относимся к картинам, скульптурам и другим произведениям искусства, воспевающим Россию, ее историю, национальных героев, традиции и духовно-нравственные ценности нашей страны. Помогают развитию патриотизма экскурсии в военные музеи, памятные места, просмотр военных фильмов.

Великое начинается с малого. Вот уже несколько лет Государственный Эрмитаж совместно с «Движением Первых» проводит конкурс рисунков школьников «Портрет Эрмитажного кота». Победители награждаются ценными призами, в том числе путевками в «Артек». Конкурс помогает соприкоснуться с историей России, заинтересовать ребят посещением музеев, что вносит свой вклад в формирование патриотизма.

Сфера образования также обладает большим потенциалом для развития патриотизма. В последнее время в мире активно искажают роль различных исторических событий и политически значимых деятелей нашей страны. В связи с этим чрезвычайно важно хорошо знать историю своей страны, чтобы адекватно реагировать на эти выпады. Помочь лучше узнать нашу историю может участие

в исторических реконструкциях, посещение тематических исторических выставок, мест боевой славы.

Показательно интервью с профессором-филологом Северо-Кавказского федерального университета Сергеем Гусаренко, размышляющего, как современное образование может помочь в формировании патриотизма подрастающего поколения. В беседе с корреспондентом газеты «Аргументы и факты» профессор рассказывает о своей службе в зоне СВО. Отвечая на вопрос об изменении взгляда на образование и воспитание, Сергей Гусаренко говорит о том, что любое научное достижение должно приносить пользу родной стране и ее жителям. Очень важно формировать у молодого поколения мысль о том, что то, что происходит в нашей стране – наше общее и касается каждого. Целью образования должно стать формирование порядочного человека-патриота. Далее журналист интересуется вопросом воспитания патриотизма. Профессор размышляет, что чувство патриотизма иррационально, знаниями воспитать его очень сложно. Самый лучший способ, по мнению филолога, – заставить молодежь прочувствовать это, а не уповать на то, что они поверят учителю на слово. Сергей Гусаренко уверен, что для этой цели нужно приглашать в вузы военных, пришедших с зоны боевых действий, с передовой. Лучше, если это будут такие же молодые ребята, как и сами студенты. Тогда будет больше шансов, что ребята проникнутся той мыслью, что настоящий мужчина – это не тот, кто прыгнул откуда-то и снял это на видео; это тот, кто с оружием в руках пошел защищать свою Родину, когда настало время [4].

Еще одна область, которая помогает формировать патриотизм – экология. Забота о природе и окружающей среде выражает любовь к своей стране и ее природным богатствам. Очевиден тот факт, что экологические проблемы приобретают угрожающий масштаб и каждому необходимо в меру своих сил оберегать нашу окружающую среду. Какой посильный вклад мы можем внести? Например, можно присоединиться к экологическим мероприятиям, таким как уборка мусора на пляжах или посадка деревьев. Также это может быть поддержка экологических инициатив, таких как переход на возобновляемые источники энергии или использование экологически чистых материалов. В частности, большое внимание сейчас уделяется получению биотоплива из, например, опилок, хвои, кукурузы, рапса и других природных материалов.

Одной из современных форм формирования патриотизма является участие в российском движении детей и молодежи «Движение Первых», которое имеет 12 направлений развития. В движении существует множество проектов, связанных с патриотизмом, такие как:

- Всероссийский проект «Зарница 2.0». Легендарная игра «Зарница» проходит в День защитника Отечества, 23 февраля. В этот день Первые из разных регионов нашей страны осваивают увлекательный мир новых технологий. Участники пробуют себя в управлении воздушными беспилотными системами, отражают киберугрозы, занимаются строевой и спортивной подготовкой, постигают основы общевоинской грамотности, учатся оказывать первую медицинскую помощь, пополняют знания отечественной истории и так далее.

- Всероссийский проект «МыВместе». Проект направлен на поддержку солдат, которые защищают нашу родину на Специальной Военной Операции. Сюда входит отправление гуманитарной помощи, передача писем от родных, связь с фронта для солдат и многое другое.

- Патриотическое движение «Юнармия». Непосредственной целью движения является воспитание в юнармейцах доброты, сочувствия, совестливости, верности, достоинства, любви к своей Родине. Не обходит стороной «Юнармия» и такие важные вопросы, как формирование уважительного отношения к институту

семьи, памяти предков и почтительного отношения к старшим. Движение «Юнармия» помогает формировать ответственную гражданскую позицию, учит отвечать за свои действия и поступки, развивает инициативность и самостоятельность. Юнармейцы принимают активное участие в социально важных проектах, учатся находить пути решения проблем общества, а также бережно заботятся об окружающей среде.

– Всероссийский проект «Классные встречи». Участие в проекте дарит детям отличную возможность познакомиться с известными деятелями науки, культуры, спорта, поговорить с ними, получить какой-то совет, словом, воплотить свою мечту в жизнь.

– Региональный проект «Лица Первых». Проект подкастов, который освещает выдающихся людей Пензенской области, так же часто освещает и обсуждает в своих выпусках патриотическое воспитание детей и молодежи.

– Всероссийский проект «Мы – Граждане России». В рамках проекта дети и подростки принимают участие в парадном мероприятии с насыщенной программой, в которую входит: вручение паспорта, произнесение торжественного обещания, церемония подъема Государственного флага, исполнение гимна Российской Федерации.

– Флагманский проект «Хранители Истории». Работа в проекте ведется по трем направлениям: ребята изучают историю какого-то знакового места и разрабатывают увлекательные экскурсии и уроки с элементами интерактивности; приводят в порядок памятники и знаковые сооружения; несут почетный памятный караул на местах. Участники Проекта собирают сведения о своей малой Родине, создают интерактивные карты знаковых мест, совершают путешествия по историческим местам своего региона, т.е. способствуют сохранению исторической памяти о своей малой Родине.

В заключение статьи можно сделать вывод о том, что патриотизм является важным и необходимым качеством для каждого гражданина. Он подразумевает любовь и преданность своей стране, уважение к ее истории и традициям, а также готовность защищать ее интересы. Патриотизм способствует формированию сильного и единого общества, основанного на общих ценностях и целях. Поэтому важно воспитывать в себе и в подрастающем поколении патриотизм, чтобы обеспечить стабильность и процветание нашей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия. М. : Большая российская энциклопедия, 1993. 1160 с.
2. Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 20.08.2024).
3. Советская историческая энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1967. 534 с.
4. «Там все герои». Профессор-филолог рассказал о своей службе в зоне СВО. URL: https://aif.ru/society/people/tam_vse_geroi_professorfilolog_rasskazal_o_svoey_sluzhbe_v_zone_svo (дата обращения: 20.08.2024).
5. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова. М. : Мир и Образование, 2015. 1375 с.

Елена Юрьевна Маташова

г. Пенза, elena_belorunova@mail.ru

Ольга Владимировна Сафонова

г. Пенза, safolgann@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речевое общение человека – неотъемлемая часть его жизни, социализация в коллективе сверстников, взаимопонимание в семье, адаптация в социуме, успешное получение образования и жизнедеятельность полноправного гражданина общества. Без межличностного общения невозможно полноценное формирование гармоничной личности.

Речевая коммуникация у детей особенно дошкольного возраста всегда имеет свои особенности развития, эти факторы напрямую зависят от категории детей, имеющих у них нарушений. Т. Д. Барменкова, В. П. Глухов, Ю. Г. Демьянов и другие исследователи отмечают, что особенно важно сформировать речевую коммуникацию у дошкольников с общим недоразвитием речи, так как неспособность налаживания связей вследствие речевых расстройств, может явиться барьером для благоприятного освоения в социуме.

В исследованиях Е. Л. Черкасовой, Г. В. Чиркиной обоснована важность коррекционно-педагогической работы по коммуникативно-речевому развитию детей с общим недоразвитием речи и доказана необходимость систематического закрепления осваиваемых детьми средств общения в различных коммуникативных ситуациях.

Для разработки методики коррекционного обучения, направленной на развитие речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, необходимо было выяснить его особенности у данной категории детей, что и являлось целью констатирующего эксперимента.

Мы провели сравнительное исследование уровня речевого общения 10 детей дошкольного возраста с ОНР и 10 детей того же возраста с нормальным речевым развитием.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе диагностических заданий В. М. Акименко [1], Т. П. Бессоновой и О. Е. Грибовой [2], Г. А. Волковой [3], О. Б. Иншаковой [4].

В структуру методики входили 3 блока заданий.

Задания первого блока были направлены на исследование уровня умения дошкольников задавать вопросы при общении, второго – на исследования уровня коммуникативной компетентности, третьего – на исследования игровых навыков.

Р. Е. Левина [5] разработала критерии оценки средств общения, соответствующие следующей балльной системе. Если ребенок выполнял задание идеально, он получал наивысшую оценку в 10 баллов. Мы ввели следующие обозначения: высокий уровень, достаточный уровень, средний и низкий уровни.

Упражнения были подобраны таким образом, чтобы провести всестороннее исследование ребенка: умение формулировать вопросы, умение вступать в контакт с другим человеком, эмоциональность в общении. Основное внимание уделялось оценке критериев, предложенных Р. Е. Левиной [5], а именно:

- коммуникабельность ребенка (активность общения, желание выполнять задания, легкость общения при контакте);
- экспрессивность: применение мимики, пантомимики, а также других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность речи;
- степень самостоятельности, использование сторонней помощи во время выполнения заданий;
- связность, логичность и полнота задаваемых вопросов;
- речевые инструменты, при помощи которых дети реализовали свои высказывания: лексическая полнота и грамматическая правильность, а также типы вопросов.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и нормой.

Речевое поведение детей с высоким и достаточным уровнями речевой активности характеризовались инициативностью в общении, смелостью. Часть из них при постановке вопросов использовали различные грамматические структуры и вопросительные слова, а соотношение познавательных и социально-коммуникативных вопросов в их речи оказалось приблизительно равным. Речевая продукция другой части детей с высоким и достаточным уровнем речевой активности характеризовалась стереотипией использования вопросительных слов: «чего?», «что?», вопросов со словом «можно» и большим количеством переспросов.

У детей со средним и низким уровнями речевой активности были отмечены следующие особенности речевого поведения: замкнутость, неумение привлечь внимание собеседника и, как следствие, трудности вступления в диалог. Дети этой группы предпочитали отвечать на вопросы собеседников, а не задавать их. Характерным было непостоянство зрительного контакта во время диалога, отсутствие мимики заинтересованности. Речевая продукция детей также была неоднородной по содержанию и лексико-грамматическому оформлению. Некоторые дети редко обращались с вопросами к собеседнику, но продуцируемые ими вопросы были адекватны по смыслу, выполняли познавательную функцию и содержали вопросительные слова. Вопросы другой части детей со средним уровнем речевой активности по содержанию и форме являлись переспросами и, возможно, выполняли функцию поддержания контакта в ходе диалога, или свидетельствовали о невнимании к репликам собеседника.

По результатам проведенного нами эксперимента была составлена сводная таблица обследования детей с ОНР и нормой речевого развития.

Обращение к данным, полученным в результате анализа выполнения заданий первого и второго блока, направленных на изучение уровня умения задавать вопросы и коммуникативной компетенции позволило установить, что часть детей с ОНР владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов в ходе беседы-знакомства. Они преимущественно пользуются именами существительными, однако при этом в речи наблюдается большое количество семантических замен.

В результате экспериментального изучения игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи было установлено, что низкий уровень развития игры показали 50 % детей и 50 % детей имеют средний уровень развития игровой деятельности.

Их сверстники с нормальным речевым развитием показали следующие результаты: 90 % детей имеют высокий уровень развития игры и 10 % детей – средний. Низкий уровень игровой деятельности никто из детей КГ не продемонстрировал.

Сводная таблица результатов обследования детей с ОНР и нормой речевого развития

№ п.п.	Ф.И. ребенка	Уровень умения детей задавать вопросы	Уровень коммуникативной компетентности	Уровень сформированности игровых навыков
Дети с нормальным речевым развитием				
1	Н.И.	достаточный	высокий	высокий
2	В.К.	достаточный	высокий	высокий
3	В.С.	достаточный	средний	высокий
4	Г.Л.	высокий	высокий	высокий
5	В.М.	высокий	высокий	высокий
6	М.Ф.	средний	средний	высокий
7	В.Р.	средний	средний	высокий
8	Т.А.	средний	средний	высокий
9	О.Ф.	средний	средний	высокий
10	К.М.	низкий	средний	средний
Дети с общим недоразвитием речи III уровня				
1	С.В.	средний	средний	средний
2	Т.А.	средний	низкий	средний
3	А.О.	достаточный	низкий	средний
4	В.С.	достаточный	низкий	средний
5	А.И.	средний	низкий	средний
6	А.П.	достаточный	низкий	низкий
7	Т.П.	средний	низкий	низкий
8	К.А.	низкий	низкий	низкий
9	Д.П.	низкий	низкий	низкий
10	Г.Г.	низкий	низкий	низкий

Интересным оказался тот факт, что дети с низким уровнем развития умения пользоваться вопросами при общении имели и низкий уровень развития игровой деятельности, и наоборот, дошкольники с высокой степенью развития лексики обладают высоким уровнем развития навыков игры. Таким образом, ребенок овладевает лексикой в процессе игровой деятельности.

У дошкольников с нарушенным речевым развитием игра преимущественно находится на низком уровне сформированности, таким образом, процесс становления лексико-грамматического компонента речи у этих детей идет в очень медленном темпе. Из всего выше сказанного следует вывод, что работу над средствами речи надо осуществлять в игровой деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что игра является мощным фактором развития речи при ОНР только тогда, когда она управляема со стороны взрослого. Следовательно, вероятнее всего, когда ребенок достигнет высокого уровня развития игры, он полноценно овладеет системой языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д. : Феникс, 2011. 77 с.
2. Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М. : АРКТИ, 1997. 64 с.
3. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 144 с.
4. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. М. : ВЛАДОС, 2008. 279 с.
5. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Логопедия сегодня. 2009. № 1. С. 6–19.

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, irmix64@yandex.ru

Мария Павловна Суздальцева

г. Пенза, mari.suzdaltseva.03@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСТОЙЧИВОСТЬ И КОНЦЕНТРАЦИЮ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Изменившийся режим жизни современного школьника, введение новых учебных программ, увеличение учебной нагрузки влечет за собой повышенные требования, прежде всего к устойчивости и концентрации внимания детей, к умению им произвольно управлять.

Среди психических явлений внимание занимает особое место. Благодаря вниманию наша деятельность имеет определенную избирательную направленность – из большого числа объектов мы выбираем лишь необходимые и сосредоточиваем на них нашу психическую деятельность [1, с. 152].

Особенностью внимания является то, что оно не существует само по себе, вне действий (перцептивных, умственных, двигательных). Учащийся внимателен, когда не просто смотрит, а видит или рассматривает, когда не просто слышит, а слушает, прислушивается. Поэтому можно охарактеризовать внимание как «рабочее состояние сознания».

Внимание – это избирательная направленность психической активности на определенный объект или процесс, сопровождающаяся фокусировкой сознания и отвлечением от других объектов и процессов. Устойчивость и концентрация являются двумя ключевыми характеристиками внимания [3, с. 100].

Устойчивость внимания отражает способность сосредоточиваться на объекте в течение определенного времени, противостоя отвлекающим факторам. Концентрация внимания определяет степень сосредоточения на объекте, не отвлекаясь на посторонние стимулы. Устойчивость и концентрация внимания – когнитивные функции, необходимые для успешного обучения, социализации и адаптации в современном мире. В подростковом возрасте эти функции проходят этап активного развития и совершенствования, что делает их особенно важными для успешного становления личности. Эти функции отличаются определенными особенностями, среди которых:

1) повышенная возбудимость нервной системы: подростки более подвержены внешним раздражителям, что может затруднять концентрацию внимания;

2) нестабильность внимания: в этот период происходит активное развитие мозга, что может привести к быстрой смене фокуса внимания, отвлечению на различные объекты и невозможности сосредоточиться на одной задаче длительное время;

3) увеличение объема информации: подростки сталкиваются с большим количеством информации, что перегружает их когнитивные способности и затрудняет концентрацию;

4) влияние социальных сетей: постоянное использование смартфонов и социальных сетей может привести к фрагментации внимания и невозможности глубокой концентрации [2, с. 325].

На устойчивость и концентрацию внимания у подростков: влияют множество факторов, в том числе и темперамент. Особенности поведения ребенка, его самочувствие, в определенной мере, зависят от его физического состояния и своеобразия темперамента. Изучение темперамента позволяет педагогу наиболее точно выбрать верные пути в процессе взаимодействия с детьми.

Существует множество классификаций темперамента, но наиболее распространенной является классификация И. П. Павлова. Ученый показал, что в основе высшей нервной деятельности лежит три компонента: сила (индивид сохраняет высокий уровень работоспособности при длительном и напряженном труде, быстро восстанавливается, не реагирует на слабые раздражители), уравновешенность (индивид остается спокойным в возбуждающей обстановке, легко подавляет свои неадекватные желания) и подвижность (индивид быстро реагирует на изменения ситуации, легко приобретает новые навыки). То есть, темперамент – это проявление типа нервной системы в деятельности человека. В итоге соотношение типов нервной системы и темпераментов выглядит следующим образом: сангвиник (сильный, уравновешенный, подвижный), флегматик (сильный, уравновешенный, инертный), холерик (сильный, неуравновешенный), меланхолик (слабый).

Рассмотренные выше четыре вида темперамента обычно не бывают представлены в «чистом виде». Люди, как правило, обладают смешанными темпераментами, но тот или иной вид темперамента преобладает.

Теория Павлова предполагает, что врожденные особенности нервной системы влияют на динамику психических процессов, в том числе на внимание. Четыре основных типа темперамента – сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик – отличаются по силе, уравновешенности, подвижности и инерционности нервных процессов, что влияет на их способность к концентрации и устойчивости внимания [5, с. 10].

Сангвиники обычно обладают достаточно высокой устойчивостью внимания. Их подвижные нервные процессы позволяют им легко переключаться с одного вида деятельности на другой, но также сохранять концентрацию на задаче достаточно долго. Сангвиники часто обладают хорошей концентрацией внимания, они могут отфильтровывать незначимые раздражители и сосредоточиваться на важной информации. Однако, их повышенная возбудимость может сделать их более рассеянными, если в окружающей среде много отвлекающих факторов.

Холерики часто характеризуются низкой устойчивостью внимания. Их неуравновешенные нервные процессы делают их более импульсивными и склонными к быстрым сменам фокуса внимания. Они могут быстро заинтересоваться чем-то новым и потерять интерес к предыдущей задаче. Концентрация внимания у холериков может быть нестабильной. Они могут сосредоточиваться на задаче в момент возбуждения, но их эмоциональная неустойчивость может привести к потере фокуса и отвлечению.

Флегматики, как правило, обладают высокой устойчивостью внимания. Их инертные нервные процессы делают их менее склонными к быстрым сменам фокуса внимания. Они могут сосредоточиться на задаче в течение длительного времени, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Флегматики имеют высокую концентрацию внимания. Они могут сосредоточиться на деталях и отфильтровывать незначимую информацию. Однако, их медлительность может привести к тому, что им потребуется больше времени для освоения нового материала.

Меланхолики часто характеризуются низкой устойчивостью внимания. Их слабые и неуравновешенные нервные процессы делают их более чувствительными к внешним раздражителям и склонными к отвлечению. Они могут легко устать и потерять концентрацию. Концентрация внимания у меланхоликов также может

быть нестабильной. Они могут сосредоточиться на задаче, но их тревожность и чувствительность могут помешать им сохранять фокус внимания в течение длительного времени.

Мы провели исследование влияния типа темперамента на устойчивость и концентрацию внимания среди учащихся 8 класса школы МБОУ СОШ № 26 г. Пензы. Для этого использовали методики «Личностный опросник (юношеская форма JEPJ Junior Eysenck Personality Inventory)» Ганса Айзенка и «Корректирующая проба (оценка устойчивости и концентрации внимания)» Бенджамина Бурдона. В исследовании приняли участие 21 человек.

По результатам двух методик была составлена таблица влияния типа темперамента на устойчивость и концентрацию внимания учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики учащихся по двум методикам.

№	ФИО	Тип темперамента	Концентрация	Устойчивость
1	Б. Д.	Сангвиник	9,4	6,3
2	Г. Д.	Меланхолик	6	8,9
3	И. Б.	Флегматик	15,6	6,9
4	И. О.	Меланхолик	6,3	9
5	К. И.	Сангвиник	15	6,6
6	К. А.	Сангвиник	9,5	8,9
7	Л. М.	Сангвиник	9,6	8,9
8	М. В.	Холерик	6,12	8,9
9	О. Е.	Сангвиник	9,5	7,8
10	П. Л.	Холерик	7,8	6,4
11	С. П.	Сангвиник	12,6	6,3
12	С. Д.	Сангвиник	15	6,9
12	С. Н.	Холерик	6,3	8,9
14	С. С.	Холерик	8,4	6,6
15	Т. Е.	Сангвиник	15	8,6
16	Т. М.	Флегматик	19	6,3
17	Т. Д.	Флегматик	38	5,3
18	Ф. Б.	Флегматик	25,3	5,3
19	Щ. П.	Холерик	8,4	8,9
20	Щ. С.	Сангвиник	12	8,6
21	Э. М.	Холерик	15	8,9

Среди учащихся были выявлены 9 человек с типом темперамента сангвиник, 4 человека с типом темперамента флегматик, 6 человек с типом темперамента холерик и 2 человека с типом темперамента меланхолик. По данным таблицы видно, что наиболее высокими показателями концентрации и устойчивости внимания обладают учащиеся с типом темперамента флегматик. Достаточно высокими показателями концентрации и устойчивости внимания обладают учащиеся с типом темперамента сангвиник. Средними показателями концентрации и устойчивости внимания обладают учащиеся с типом темперамента холерик. Довольно низкими показателями концентрации и устойчивости внимания обладают учащиеся с типом темперамента меланхолик.

Таким образом, проведенное исследование во многом совпадает с теорией Павлова, и можно сделать вывод, что тип темперамента сильно влияет на устойчивость и концентрацию внимания.

Понимание особенностей темперамента поможет учителям эффективнее организовать образовательный процесс для школьников, учитывая их индивидуальные особенности и способствуя развитию устойчивости и концентрации внимания [4, с. 285].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г. Ю. Структура личности. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
2. Веккер Л. И. Психология : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2011. 624 с.
3. Ефимова Н. С. Основы общей психологии : учебник. М. : Форум, 2009. 288 с.
4. Казаков В. Г. Психология : учебник. М. : Высшая школа, 2016. 383 с.
5. Павлов И. П. Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах. Киев : Госмедиздат, 1953. 20 с.

УДК 376.1

Ольга Александровна Мусорина

г. Пенза, rinamuso@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

Цель данной статьи – анализ содержания воспитательной работы кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» Пензенского государственного университета (ПГУ) на предмет соответствия основным документам, регламентирующим этот вид деятельности. Особое внимание уделяется взаимодействию со студентами – иностранными гражданами.

Отметим, что кафедра «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» была образована в марте 2024 г. путем объединения кафедры «Английский язык» и кафедры «Романо-германская филология». В статье приводятся данные только по кафедре «Английский язык» за период с 2019 г. по 2024 г.

Поскольку кафедра является структурным подразделением ПГУ, воспитательная работа планируется и проводится в соответствии с Концепцией воспитательной деятельности в Пензенском государственном университете, принятой Ученым советом ПГУ 11.02. 2021 г. [1]. Кроме того, на кафедре разработана собственная Концепция воспитательной работы, учитывающая профессиональную специализацию кафедры, направления научной работы и творческие инициативы преподавателей кафедры [4, с. 75–76]. Результаты воспитательной работы обсуждаются на заседаниях кафедры, включаются в ежегодный отчет кафедры, а также анализируются в научных публикациях [2–6].

Концепция воспитательной деятельности ПГУ выделяет семь направлений воспитательной работы. Рассмотрим их с точки зрения участия кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» в реализации воспитательного процесса по каждому из направлений:

№	Направление	Проекты и мероприятия кафедры
1	Гражданское	Ежегодные воспитательные мероприятия по противодействию терроризму и экстремизму: изучение законодательства в этой сфере, анализ конкретных кейсов и т.п.
2	Духовно-нравственное	Дискуссия на тему «Сетевой этикет – культура общения в социальных сетях». Разъяснительная работа по профилактике употребления нецензурной брани как в общественных местах, так и в личной коммуникации
3	Патриотическое	Конкурс проектов «Узнай свою Родину». Создание Книги памяти героев и участников Великой Отечественной войны (на материалах из семейных архивов студентов университета и преподавателей кафедры)

4	Культурно-просветительское	Посещение музеев ПГУ, пензенского планетария. Онлайн экскурсии в картинные галереи
5	Экологическое	Акция по сбору отработанных батареек «Батарейки, сдавайтесь!». Конкурс плакатов на английском языке «Экография»
6	Физическое	Беседы о здоровом образе жизни с привлечением медицинских работников в качестве лекторов
7	Профессионально-трудовое	Мероприятие для студентов Медицинского института My Future Career. Конкурс рекламных видеороликов «Мой факультет» для специальности «Реклама и СО». Цикл мероприятий «Технология карьеры»: встречи с представителями разных профессий

Напомним, что одним из базовых принципов воспитательной деятельности в ПГУ является стремление научить молодежь сосуществовать в поликультурной среде, воспитывать способность к пониманию других людей, народов; развивать знания об их истории, традициях, образе мышления, уважать их ценности (тенденция возрастания роли образования в формировании гражданских качеств личности). В связи с этим постулатом важным направлением воспитательной работы университета выступает **гражданское направление** воспитательной работы, включающее, в том числе, развитие межнациональных отношений через наделение знаниями, умениями и навыками в сфере регулирования межэтнических и межконфессиональных отношений и воспитания культуры межличностных и межнациональных отношений [1, с. 10]. Поскольку кафедра ведет обучение иностранных студентов (в основном, это студенты Медицинского и Политехнического институтов), с каждым годом возрастает значимость, разнообразие и качество воспитательной работы с иностранными студентами.

Ниже описывается содержание воспитательной работы с иностранными студентами согласно Концепции воспитательной работы кафедры:

Мероприятие	Содержание	Направление ВР согласно концепции кафедры
Европейский день языков	Знакомство с языками и культурой не только европейских, но и других стран, в том числе родных стран студентов. Презентация результатов исследовательской деятельности о современном состоянии языков мира и динамике языковых изменений	Продвижение лингвистических знаний, умений, навыков. Интернациональное воспитание
Новогодний калейдоскоп: история и традиции русских новогодних праздников	Рассказ об истории и традициях празднования Нового года в России, отражение новогодних традиций в стихах и песенной культуре России	Продвижение русского языка как иностранного. Интернациональное воспитание
Фестиваль «I came from ...»	Демонстрация национальных символов, костюмов и украшений Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана и других стран, а также национальных костюмов народов Пензенской области. Рассказ об истории национальных символов и костюмов	Интернациональное воспитание
Тематическое занятие «Medicine in my country»	История развития и современное состояние медицины в Китае, Египте, странах Центральной Азии	Технология карьеры. Интернациональное воспитание
Встречи школьников со студентами ПГУ – иностранными гражданами	Сообщения иностранных студентов об обучении в ПГУ и жизни в России.	Интернациональное воспитание Профориентационная работа

Кроме того, такое направление воспитательной работы кафедры, как «Продвижение лингвистических знаний, умений, навыков» представлено рядом ежегодных мероприятий для российских и иностранных студентов. Среди них

международная Олимпиада по английскому языку *Join Us for English*, викторина *All-round English Quiz*, тотальный диктант на английском языке *Spelling Bee* для студентов высших учебных заведений г. Пензы и для студентов Многопрофильного колледжа ПГУ, конкурс переводов и другие проекты и мероприятия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воспитательная работа кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» охватывает различные направления деятельности как в рамках «Концепции воспитательной деятельности в Пензенском государственном университете», так и рамках собственной концепции, учитывающей специфику кафедры, возрастной и многонациональный состав студентов. Такой подход к реализации миссии университета по воспитанию молодого поколения позволяет достигать устойчивых результатов в данной сфере, что подтверждается интересом студентов и ежегодным возрастанием числа участников (в некоторых проектах принимает участие до 200 человек).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция воспитательной деятельности в Пензенском государственном университете : [принята Ученым советом ПГУ 11.02.2021]. Пенза, 2021. 16 с.
2. Миханова О. П., Тимохина Д. М. Ненормативная лексика в студенческой среде: норма или отклонение? // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПензГТУ, 2022. С. 307–314.
3. Мусорина О. А., Джораева М., Сапармырадов Н. Продвижение русского языка как иностранного в рамках воспитательной работы кафедры «Английский язык» ПГУ // Межкультурная коммуникация в современном мире : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. иностранных студентов. Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. С. 73–76.
4. Мусорина О. А., Сорокина С. Г. Организация воспитательной работы в вузе на уровне кафедры: концепция, содержание, методы оценки эффективности // Образование: опыт и перспективы развития : монография. Чебоксары : Среда, 2019. С. 72–81.
5. Струнина Н. В. Патриотическое воспитание студентов в вузе // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. материалов VI Всерос. (нац.) науч. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 276–279.
6. Струнина Н. В. Стереотипы в межкультурной коммуникации и их критическое осмысление // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 1 (25). С. 99–102.

УДК 159.9

Дарья Сергеевна Мясникова

г. Пенза, dashamyasnikova16@mail.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Хорошо известен тот факт, что в любой стране, при любом общественном строе, при любой социально-экономической и политической ситуации наиболее социально уязвимой категорией населения являются дети. Также очевидно, что

в особой заботе государства нуждается категория детей, находящихся в сложной жизненной ситуации. В силу своего возраста, возможностей, жизненного опыта ребенок не может самостоятельно преодолеть ситуацию, которая нарушает привычный уклад жизни, препятствует реализации значимых жизненных планов, меняет устоявшиеся отношения и привязанности, порождает стресс и напряжение, а также приводит к изменениям в эмоциональной сфере, что, в свою очередь, влияет на поведение личности и ее развитие в целом [6].

Эмоции, как регуляторы поведения, помогают человеку взаимодействовать с внешней средой, активно включаться в различные формы жизнедеятельности. Эмоциональная сфера, по мнению Л. С. Выготского, является основой всех остальных сфер психики человека [4].

Г. М. Бреслав считает, что изменение свойств личности является последствием эмоциональных нарушений, которые определяются им на основе, в том числе, возрастного принципа. Подростковый возраст описывается автором двумя группами эмоциональных нарушений:

- специфическими, к которым он относит эмоциональную неустойчивость, психоэмоциональную напряженность, импульсивность, неадекватность эмоциональных реакций и др.;

- и неспецифическими, к которым автор причисляет вялость, пассивность, различные депрессивные состояния [2].

Подростковый возраст неспроста считается самым интересным в становлении личности человека. Физические, психологические, социальные и эмоциональные и другие изменения происходят именно в этот переходный – от детства к взрослости – период, и имеют важнейшее значение в развитии человека: объем деятельности расширяется, качественно изменяется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления [7, с. 357]. Быстрый рост и физиологическая перестройка подросткового организма может повлечь за собой возникновение чувства тревоги, повышенную возбудимость, понижение самооценки [3, с. 121]. Подросток старается заглянуть вглубь себя, стремится познать сильные и слабые стороны своей личности, открывает для себя свое «Я». Однако подросток не всегда способен справиться со скоростью, с которой происходят эти изменения. Он часто попадает в ситуации дискомфорта, нарушается его эмоциональная сфера [1, с. 321], изучением которой занимались многие известные ученые, такие как: Аболин Л. М., Запорожец О. В., Кон И. С., Рубинштейн С. Л., Ильин Е. П. и другие. В частности Ильин Е.П. отмечает, что «эмоциональная сфера личности – это многогранное образование, включающее, помимо самих эмоций разнообразные эмоциональные явления (эмоциональный тон, эмоциональные состояния, эмоциональные свойства личности, чувства)» [5].

В контексте нашего исследования мы обратились к исследованию функционирования эмоциональной сферы подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В экспериментальном исследовании, которое проводилось на базе МБОУ Центр образования №1 г. Пенза, приняли участие 30 подростков в возрасте 14–15 лет.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Шкала самооценки и уровня тревожности (автор Спилбергер Ч. Д., в адаптации Ю. Л. Ханина). Так как тревожность, являясь свойством личности, во многом обуславливает поведение подростка, следовательно, оценка состояния уровня своей тревожности является для него компонентом самоконтроля и самовоспитания.

2. Методика диагностики показателей и форм агрессии Басса А. и Дарки А. (в адаптации Осницкого А. К.). Агрессивность в нашем случае понимается как свойство личности подростка, которое характеризуется наличием негативных, деструктивных тенденций в части субъект-субъектных отношений. Однако агрессивность является и необходимым компонентом в саморазвитии, так как способствует устранению и преодолению трудностей, возникающих на пути к достижению позитивных целей (к примеру, в области профессиональной конкуренции).

3. Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды Бойко В. В. Автор выделяет группы различных по характеру стимулов окружающей среду (положительные, нейтральные и отрицательные), и определяет доминирующий тип эмоциональной реакции человека и способ преобразования различных воздействий в энергию состояний человека и его поведения.

По итогам диагностики определения уровня тревожности Спилбергер-Ханина у подростков были получены следующие результаты:

У 19 человек (45 %) выявлен умеренный уровень тревожности, что является оптимальным показателем для данной категории детей. Это означает, что подростки эмоционально стабильны, не находятся в стрессовом состоянии, следовательно возможность психосоматических заболеваний у них минимальна.

7 человек (35 %) показали высокий уровень тревожности. Такие дети склонны воспринимать ощущение угрозы самооценке и жизнедеятельности в различных обыденных ситуациях и реагировать на это ярко выраженным состоянием повышенной тревожности.

С низким уровнем тревожности в группе испытуемых оказалось 4 человека (20 %). У таких детей, как правило, низкая мотивация к любой деятельности, нет чувства ответственности за ее результат.

Итог диагностики показателей и форм агрессии Басса А. и Дарки А. показал, что у 40 % испытуемых (18 человек) присутствует средний уровень агрессивности, свидетельствующий о готовности подростков в случаях возбуждения к проявлению агрессии и проявлению негативных чувств, вспыльчивости и грубости к другому лицу.

Высокий уровень агрессивности и враждебности наблюдается у 35 % испытуемых (7 человек). Это говорит о том, что подростки могут применить физическую силу против другого лица и при малейшем возбуждении готовы к проявлению негативных чувств.

И только 5 человек (25 % испытуемых) в схожих обстоятельствах стараются не проявлять негативных чувств и не будут применять физическую силу против другого лица.

Наиболее высокие результаты диагностики по опроснику Басса-Дарки получены по шкалам: негативизм и косвенная агрессия (у 60 %), что свидетельствует о протестной манере поведения, обычно направленной против авторитета или руководства кого-либо. Средний уровень агрессивности характерен для 40 % испытуемых.

По результатам применения методики Бойко В. В. «Диагностика типа эмоциональной реакции на воздействия стимулов окружающей среды» были получены следующие результаты. У половины испытуемых доминирует рефрактерный тип реагирования, у 35 % менее представлена эйфорическая реакция, а дисфорической реакции подвержены только 15 % опрошенных. Таким образом была выявлена группа с преобразованием внешних и внутренних воздействий в положительную (эйфорический тип реакции – 7 человек), нейтральную (рефрактерный тип реакции – 20 человек) и отрицательную (дисфорический тип реакции – 3 человека) энергию состояний и поведенческих актов.

После изучения всех результатов первичной диагностики были сформированы экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли по 15 подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

С целью развития эмоциональной сферы нами была разработана коррекционная программа и сформулированы основные задачи по ее достижению:

- сформировать у подростков положительный «Образ – Я»;
- научить подростков понимать и осознавать свое эмоциональное состояние;
- сформировать адекватную самооценку подростков;
- обучить подростков навыкам самоконтроля;
- развивать у подростков эмпатию, ответственность, толерантность.

Коррекционная программа предполагает групповую форму работы и состоит из 9 тренинговых занятий, включающих в себя использование игровые методы, метода группового обсуждения, ролевые игры, работу в парах и тройках, арт-терапию. Режим занятий – 2 раза в неделю по 90 мин.

После успешной реализации коррекционной программы для подростков, обучающихся в МБОУ Центр образования № 1 г. Пенза, была проведена повторная диагностика самооценки, показателей и форм агрессии, типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды.

По результатам диагностики уровня тревожности по методике Спилбергера-Ханина среди подростков, входящих в экспериментальную группу, значительно возрос умеренный уровень тревожности (с 40 до 80 %), снизился высокий уровень (с 35 до 20 %), а для контрольной группы – низкий уровень тревожности возрос с 20 до 40 %, умеренный уровень тревожности снизился с 45 до 30 %, высокий уровень уменьшился с 35 до 30 %.

По результатам повторной диагностики (опросник Басса-Дарки) уровень агрессивности и тревожности в экспериментальной группе стал ниже, чем в контрольной группе: у 25 % испытуемых удалось снизить уровень негативизма и косвенной агрессии, что свидетельствует о снижении тенденций оппозиционной манеры поведения.

Диагностика доминирующих типов эмоционального реагирования испытуемых по методике В. В. Бойко показала, что у испытуемых экспериментальной группы доминирует эйфорический тип реакции (60 %), а у испытуемых контрольной группы доминирует рефрактерный тип реагирования (50 %).

После математической обработки с помощью критерия U – Манна-Уитни, были получены следующие результаты.

В экспериментальной группе подростков по сравнению с контрольной – ниже уровень тревожности ($U_{\text{эмп}} = 15$ при $p \leq 0,01$), агрессивности ($U_{\text{эмп}} = 18$ при $p \leq 0,01$), негативизма ($U_{\text{эмп}} = 16$ при $p \leq 0,01$), косвенной агрессии ($U_{\text{эмп}} = 19$ при $p \leq 0,01$). В том числе у испытуемых экспериментальной группы доминирует эйфорический тип реакции ($U_{\text{эмп}} = 18$ при $p \leq 0,01$).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что подростковый возраст является очень эмоционально насыщенным, поэтому проблема эмоционального развития становится все более актуальной. Новообразования, возникающие в этом возрасте, такие как регуляция своих поступков, умение оценивать и учитывать свои чувства, а также чувства и интересы других людей, адекватная самооценка – не возникают сами по себе, а являются итогом жизненного опыта подростка. Проникновение информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, цифровизация и глобализация оказывают большое влияние на развитие эмоциональной сферы подростков, причем может сформировать ее в некорректном направлении. Наиболее эффективными в этом случае будут ранняя диагностика и коррекция проблемы, а применение проективных методик позволит своевременно выявить

зарождающиеся проблемы и оперативно подкорректировать развитие эмоциональной сферы подростков.

Считаем, что разработанная нами коррекционная программа, состоящая из тренинговых занятий и включающая в себя использование игровые методы, метода группового обсуждения, ролевые игры, работу в парах и тройках, арт-терапию, будет способствовать развитию эмоциональной сферы подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В. М., Малкова Е. Е. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства. М. : Юрайт, 2018. 321 с.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М. : Педагогика, 1990. 140 с.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М. : Изд-во МГУ, 2016. 127 с.
4. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1984. Т. 6. URL: <http://caute.ru/spinoza/rus/vygotsky.html> (дата обращения: 12.10.2024).
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 749 с.
6. Лупиногина Е. Н. Эмоциональная сфера личности как предмет психолого-педагогического исследования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. С. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-sfera-lichnosti-kak-predmet-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 12.10.2024).
7. Степанов В. Г. Психология трудного школьника. М. : Наука, 2017. 357 с.

УДК 373.31

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, gipnozzzz@yandex.ru

Ксения Александровна Семунина

г. Пенза, semunina96@mail.ru

Элина Александровна Ковалева

г. Пенза, elina.kovaliova2016@gmail.com

КРИТЕРИАЛЬНОЕ САМООЦЕНИВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»)

Работа в условиях функционирования Федерального государственного стандарта предполагает использование в образовательной практике объективных, прозрачных, развивающих форм оценивания. К числу таких форм относится критериальное самооценивание.

Основной смысл критериального самооценивания заключается в том, что учащимся изначально известны критерии, по которым будет оцениваться работа. Критерии становятся неотъемлемой частью задания, изложены письменно и доступны для всех [2, с. 19–21]. В начальной школе с критериальным самооцениванием связывают разные оценочные процедуры: рефлексия и самооценивание конкретной выполненной работы. Рефлексия (или рефлексивная оценка)

характеризуется как мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций, чувств и способов поведения. Организация на уроках рефлексивного оценивания широко представлено как в методической литературе, так образовательной практике.

Другой вид критериального самооценивания направлен на оценку учащимися выполненных ими работ. Он менее разработан и мало реализуем. Важность такого самооценивания определяется таким недостатком традиционной системы оценивания, как отсутствие учета в ней мнения обучающихся. В современной методической науке известен, а в практике применим прием критериального самооценивания выполненной работы *с заранее заданным образцом*. В русском языке такой вид самооценивания организуется с помощью известного приема «волшебные линейки» при обучении детей элементарному письму [3]. Суть приема в том, что совместно с детьми определяются критерии, по которым можно оценить выполненную работу по письму (правильность, аккуратность), а затем изобретаются «волшебные линейки» как шкала для оценки по этим критериям. Подчеркнем, такой прием уместен и эффективен, когда детям заранее дается некий образец как эталон для выполнения и оценивания. В прописях таким эталоном для сравнения выступает образец написания буквы, буквосочетания, запись предложения для списывания и т.п.

Однако большинство оценочных работ по русскому языку в начальной школе такого образца-эталона не содержат, поэтому их критериальное самооценивание должно быть организовано по-иному. В этом случае самооценка производится после выполнения работы по совместно выработанному образцу или образцу, предъявленному учителем, либо учеником выполняется прогностическая оценка заданий и работы в целом.

Рассмотрим вариант организации критериального самооценивания, при котором дети сначала выполняют задания, а затем по полученному образцу осуществляют самооценку результатов работы. Ход работы включает следующие шаги:

- 1) знакомство детей с оценочным заданием (несколькими заданиями);
- 2) коллективная выработка или осмысление предложенных учителем критериев и показателей;
- 3) получение готового образца для проверки или обсуждение того, как должна быть выполнена работа;
- 4) критериальная самооценка учащимися своей работы;
- 5) оценка учителем адекватности оценки учащихся заданным критериям;
- 6) обсуждение причин ошибок и определение направлений коррекционной работы.

Центральным моментом процесса критериального самооценивания является выработка критериев и показателей, по которым будет производиться оценка. Мы считаем целесообразным учитывать при выработке критериев рекомендации, разработанные методистами «Института развития стратегии образования», где в качестве основного критерия оценки работ учащихся начальной школы рекомендуется считать критерий правильности, а в качестве дополнительных – полноту и логичность [1, с. 15–16].

Пример 1. Дети нацеливаются на проверку умения разбирать слова по составу. Для этого учитель предлагает выполнить задание по разбору определенного количества слов (например, 8), подобных тем, которые разбирались на уроке. В ходе обсуждения по критерию правильности устанавливаются уровни выполнения работы: высокий – все слова разобраны правильно, выше среднего – допущены ошибки в разборе одного слова, средний – ошибки допущены в 2–3 словах, ниже среднего – ошибки допущены в 4–5 словах; низкий уровень – 6–8 слов разобраны

с ошибками. Фиксация оценки может происходить разными способами: например, с помощью шкалы с уровнями оценки (рис. 1).

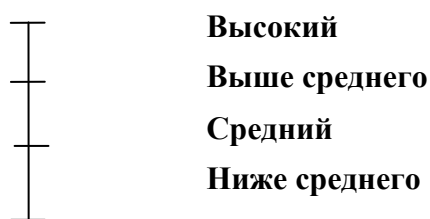


Рис. 1

После выделения критериев детям предлагается выполнить работу и приготовиться оценить ее по ним.

Детской оценке предшествует выработка образца (например, в данном случае учитель может предложить детям обсудить, как нужно было правильно разбирать слова). Возможен вариант и с предъявлением готового образца. После завершения оценочной процедуры учитель предлагает детям решить, кому необходимо или желательно повысить свой уровень. С этого момента для одних детей начинается коррекционный этап работы, а для других открывается возможность поучиться решать задачи повышенной сложности.

Описанный вариант критериального самооценивания будет протекать эффективно при наличии соответствующего инструмента у детей, которым в нашем варианте является «Журнал для самооценки». Такой журнал содержит варианты способов оценки, а также заготовки оценочных листов.

Варианты способов оценивания могут быть различны: в виде шкалы (рис. 1), с использованием словесного оценивания своих результатов, например, *Я доволен, так держать!* (для безошибочной работы, соответствующей высокому уровню); *Нормально!* (для работы выше среднего, как правило, это одна или максимум две ошибки); *Нужно поднажать!* (эта оценка соответствует среднему уровню); *Нужно потрудиться!* (соответствие работы уровню ниже среднего). Применимы и адаптированные варианты смайликов, светофора и др.

Рассмотрим содержание заготовок оценочных листов. Каждый оценочный лист включает в себя: место указания даты работы, таблицу, столбцы которой отражают проверяемые умения, критерии оценивания, результат оценивания учеником и учителем. Названия столбцов могут быть такими: первый столбец – «Я учусь» (например, разбирать слова по составу, характеризовать предложения, писать безударные гласные в корне слова и т.п.), второй столбец – «Как оценивать работу» (в доступной форме излагаются критерии и показатели, ориентированные на способы оценивания), третий столбец – «Моя оценка», четвертый столбец – «Оценка учителя» (в нем ученик указывает на совпадение / несовпадение оценок; если оценка не совпала, указывает, почему так произошло). Журнал самооценки заполняется учеником: первые три столбца в ходе проведения оценочной работы, четвертый столбец – после проверки учителем.

Рассмотрим вариант работы с прогностической самооценкой. Он предполагает выполнение следующих действий:

- знакомство детей с оценочными заданиями;
- коллективная выработка или осмысление предложенных учителем критериев и показателей оценки работы;
- прогностическая оценка результатов выполнения заданий: ученику предлагается отметить те задания, которые он знает, как выполнять, и может правильно

выполнить; самооценивание работы в целом на основе прогностической оценки по выработанным критериям; выполнение работы;

- проверка учителем и оценка результатов по выработанным критериям;
- сравнение учащимся прогностической самооценки и оценки учителя;
- определение учащимися направлений коррекционной работы.

Для выполнения процедуры самооценивания задания даются в тестовой форме, прогностическая оценка каждого задания осуществляется на листе с тестовыми заданиями. Все дальнейшая работа осуществляется на оценочном листе, где имеются столбики для указания проверяемых умений, критериев оценки работы, результатов прогностической самооценки, реальной оценки и комментариев в случае несовпадения оценок.

Значительными возможностями для организации критериального самооценивания обладают цифровые образовательные ресурсы.

Используя цифровой ресурс, учитель подготавливает оценочную работу, включающую несколько тестовых заданий по изучаемой теме. На уроке обсуждаются общие характеристики работы: какие умения проверяются данной работой, сколько тестовых заданий будет предложено в работе, какие примерно типы заданий, а далее обсуждают вопросы, связанные с оцениванием выполненной работы. Сам же процесс выполнения работы осуществляется во внеурочное время. После прохождения тестовых заданий учащимся предъявляются результаты выполненных заданий в сопоставлении с правильными ответами, после чего идет процесс самооценивания работы по выработанным критериям.

Для организации критериального самооценивания нами была апробирована образовательная платформа CoreApp. Платформа создана российскими разработчиками и не затронута санкциями. Сейчас CoreApp предлагает полный набор функций для создания образовательных онлайн-продуктов. Для целей организации обучения разным видам деятельности предназначен основной тип контента «Урок». С его помощью, в частности, можно проводить закрепление изученного материала и самопроверку. Когда ученик отвечает на вопросы тестов и выполняет задания с автоматической проверкой, он сразу же видит свои ошибки и правильные ответы.

Как происходит работа учителя с использованием платформы? После определения результатов прохождения темы/раздела, учитель составляет задания по их проверке и оставляет комментарии – обучающийся увидит их при верном или неверном ответе. Учитель может обеспечить индивидуальное и корректное во времени прохождение для каждого ученика. Учитель видит общую статистику прохождения работы и статистику каждого ученика по результатам, заданиям и ответам. Учитель составляет и выкладывает на платформе задания разных уровней: тренировочные задания для отработки умений, которые недостаточно сформированы у учащихся, а также банк заданий повышенной трудности для ребят, которые показали высокие результаты. Учитель может сам создать такие задания, а может прикрепить ссылку на стороннюю образовательную платформу, например Учи.ру.

Как работает ученик на данной платформе? Ученик после завершения выполнения заданий может видеть результаты своей работы в сопоставлении с правильными ответами, произвести самооценку по критериям и выявить свои слабые места; после прохождения заданий, исходя из полученного результата, ученик может перейти или в банк тренировочных заданий и заострить свое внимание именно на тех заданиях, результаты выполнения которых не соответствуют его притязаниям, или, если получен высокий результат, перейти на выполнение заданий в рубрике «Олимпиада».

В заключение отметим, что критериальное самооценивание пока является инновационной практикой, однако востребованной современной школой. Поэтому разработка материалов для ее организации представляется крайне своевременной и необходимой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир : метод. рекомендации для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 271 с. URL: <https://edsoo.ru/mr-nachalnaya-shkola/> (дата обращения: 17.10.2024).
2. Пинская М. А., Уланова И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. М. : Просвещение, 2013. 80 с.
3. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. М. : Рига, 1999. 133 с.

УДК 37.015.32

Софья Вячеславовна Некрутова

г. Пенза, sofyastar_19@mail.ru

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, n.mali2012@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВОЕННО-СПОРТИВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ

Психологическая подготовка участников к соревнованиям различного уровня является важной частью работы тренера или педагога. Это касается и взрослых людей, и школьников, которые только недавно начали заниматься спортом. Специально организованные мероприятия, направленные на подготовку спортсменов в психологическом плане, проводятся не только во время соревнований, но и во время тренировок, так как для участников важно научиться справляться с рутинной ежедневного тренировочного процесса и морально готовить себя к соревнованиям.

На что может опираться тренер или педагог при организации психологической подготовки начинающих участников соревнований? По мнению Б. А. Вяткина, эффективность спортивной деятельности человека в большой степени зависит от индивидуальных свойств его нервной системы и темперамента [1]. С этой позиции автор предлагает следующее описание возможных типов поведения:

– сангвиник рассматривается как сильный и уравновешенный тип нервной системы, что позволяет ему показывать стабильные спортивные результаты, причем, на соревнованиях даже лучше, чем на тренировках;

– холерик характеризуется как сильный, но неуравновешенный тип нервной системы, что проявляется в частом снижении интереса к сложным и однообразным упражнениям в тренировочный период и появлении во время соревнований такого эмоционального состояния, как «предстартовая лихорадка», что приводит к нестабильности спортивных результатов;

– флегматик представлен как сильный и уравновешенный, хотя и несколько инертный тип нервной системы, отличающийся работоспособностью, упорством

и настойчивостью, что в большинстве случаев приводит к стабильным соревновательным результатам;

– меланхолик характеризуется слабым типом нервной системы, который проявляется в высокой тревожности, неуверенности в своих силах, слабой устойчивости к внешним раздражителям, что затрудняет достижение высоких результатов и может приводить во время соревнований к возникновению состояния «стартовой апатии».

Исходя из полученной типологии, можно сделать вывод о том, что успешными спортсменами могут стать только люди с сангвиническим типом темперамента, и, возможно, с флегматическим, а для людей с меланхолическим типом спортивная карьера невозможна. Но Б. А. Вяткин придерживается мнения, что у каждого типа есть свои положительные и отрицательные черты, которые необходимо учитывать при подготовке к соревнованиям [1].

Учитывая вышеназванные положения, мы решили совершенствовать предварительную работу по психологической подготовке к военно-спортивным соревнованиям команды кадетов МБОУ СОШ № 64 г. Пензы, в которую входят 9 человек (6 юношей и 3 девушки), обучающихся в 9–10 классах. Проведенное исследование типов темперамента и оценки нервно-психической устойчивости всех членов команды с использованием опросника Г. Айзенка и анкеты «Прогноз-2», разработанной В. Ю. Рыбниковым, позволило определить, что среди них преобладают сангвиники (6 человек), двух человек можно отнести к холерическому типу, еще одного человека – к меланхолическому [2]. Несмотря на то, что нас порадовал полученный результат, так как считается, что именно сангвиники показывают стабильные результаты на соревнованиях, проявляют трудолюбие, коммуникабельность и инициативность, нельзя забывать о возможных их недостатках, среди которых называют некоторую неустойчивость мотивации и внимания [1]. Также и меланхолики, хотя и отличаются меньшей работоспособностью и большой тревожностью, но могут демонстрировать ответственность и осторожность, высокую чувствительность и тонкое тактическое чутье [1].

Как же правильно построить работу по психологической подготовке спортсменов? Во-первых, по нашему мнению, работа тренера или педагога во время тренировочного процесса должна строиться с учетом типов темперамента каждого из участников команды. Общие рекомендации, которых мы старались придерживаться во время тренировок, заключаются в следующем.

– холерический тип: часто чересчур тороплив, не всегда готов слушать тренера и не склонен к анализу своего выступления после соревнований; очень вспыльчив, но отходчив, его яркая эмоциональная реакция направлена в основном не на тренера, а является лишь выплеском энергии. Поэтому педагог при взаимодействии с участником команды с таким типом темперамента должен быть настойчивым, в меру строгим и обязательно проводить рефлекссию после выступления.

– флегматический тип: безэмоционален, серьезен, очень настойчив и готов идти к своей цели, долго отрабатывая нужные элементы, не уставая от однообразия. Но он может держать все свои чувства внутри и на самом деле сильно переживать, поэтому так важно проводить с ними психологический анализ своего состояния;

– сангвинический тип: эмоционально стабилен, поэтому не будет сильно переживать перед соревнованиями. Он может стать хорошим лидером, если его направить в правильное русло. Сангвиник работает максимально продуктивно, если в этом заинтересован, поэтому тренер обязательно должен уделять внимание его мотивации;

– меланхолический тип: страдает заниженной самооценкой и склонностью к тревоге и переживаниям, поэтому на соревнованиях ему сложнее всего, но при

поддержке тренера, при похвале и спокойном общении с ними меланхолики будут показывать высокие результаты.

Во-вторых, в содержании работы по психологической подготовке к соревнованиям предусматривалась теоретическая часть, включающая беседы и занятия с участниками команды по следующим темам:

1. Эмоции и чувства. Виды эмоций.
2. Способы регуляции негативных эмоций.
3. Напряжение, тревожность.
4. Темперамент и его виды.
5. Стресс и стрессоустойчивость.

В-третьих, необходимо особо отметить практическую часть работы, в ходе которой проводилось знакомство школьников с различными методами и приемами преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний на практике. Некоторые из данных способов, с которым знакомились участники команды, представлены ниже.

1. Методы регуляции дыхания (углубление, задержка, учащение). Ниже даны несколько примеров дыхательных упражнений:

– «Квадрат». Для начала найдите глазами прямоугольный или квадратный предмет или мысленно представьте его перед собой. Далее идем по шагам:

Шаг 1. Посмотрите в верхний левый угол и вдохните, считая при этом до четырех.

Шаг 2. Переведите взгляд на верхний правый угол и задержите дыхание, считая до четырех.

Шаг 3. Переведите дыхание в нижний правый угол и выдохните, считая до четырех.

Шаг 4. Переведите взгляд в нижний левый угол и сделайте задержку с пустыми легкими, считая до 4.

Повторите этот цикл 10 раз.

– «4–7–8»

Закройте рот и сделайте вдох носом, считая до четырех. Затем досчитайте до семи, все время задерживая дыхание. После этого медленно со свистом выдохните, считая до восьми. Повторите дыхание со счетом «4–7–8» несколько раз, пока не почувствуете успокоение.

2. Метод психологического вопроса. Пример постановки вопроса: «Как мое волнение поможет мне сейчас выиграть?». Нужно ответить самому себе на сформулированный вопрос, а затем самостоятельно настроиться на позитив и спокойствие.

Пример ответа: «Я точно знаю, что уже справлялся со стрессом, и у меня все прекрасно получалось. Другие справляются с волнением, и я смогу. Я все уже умею и знаю. Я молодец. Все мысленно меня поддерживают. Тренер и моя команда рядом. Я обязательно справлюсь».

3. Методы работы над волнением. Необходим правильный настрой, внутреннее спокойствие и адекватная оценка своих возможностей. Нужно заранее настроить себя на позитив и адекватную оценку своей деятельности. Не нужно переоценивать себя, но и не занижать своих возможностей. В день соревнований не стоит гнаться за собственными рекордами. Очень важно сохранять спокойствие и без суеты показать свой стабильный хороший результат. Может помочь отношение к соревнованиям как к тренировке, ведь все упражнения уже были выполнены много раз до этого.

4. Способ «Раскручивания цепочки страхов». При использовании этого способа ребенок должен отвечать на вопросы о своем страхе, например, следующие: «Чего конкретно я боюсь? Моя ошибка заставит окружающих смеяться? Если они засмеются, или команда будет меня ругать за ошибку, что я почувствую? К чему

может привести наш проигрыш? Так ли это страшно и значимо, как мне кажется?» То, что прочувствует ребенок, может помочь ему заранее пережить свои эмоции, понять, что не все так страшно, и успокоиться.

5. Использование знаний физиологии. Отдел коры головного мозга, отвечающий за стресс, находится рядом с тем, который отвечает за память. В момент тревожных мыслей, которые начинают «накручиваться» друг на друга, важно вовремя сказать: «Стоп». После очень важно переключиться с одной части коры головного мозга на другой. Например, начать концентрироваться на таблице умножения или повторении стихотворений.

6. Использование специально организованной разминки. Организм переключается на работу мышц, что способствует снятию эмоционального напряжения. Это могут быть какие-то небольшие разминки или, если позволяет место и время, то занятия йогой или растяжкой, которые помогают поработать с дыханием и расслабиться. Кому-то могут подойти силовые упражнения, бег или борьба. Может помочь переключение организма на тактильные ощущения, такие, как похлопывания себя, «щипки», удержание рук, ног или тела в горячей/холодной воде.

7. Методы аутогенной тренировки. По мнению Б. А. Вяткина, могут быть наиболее эффективными среди всех других методов. В основе метода лежит развитие у человека способности к активному самовнушению. Чаще такая тренировка состоит из двух частей: успокаивающей и мобилизующей. На первых занятиях в процессе овладения спортсменами методом аутогенной тренировки формулировки упражнений читаются руководителем вслух, затем их можно повторять «про себя». Например: «Мне становится лучше. Я спокоен. Все мои мышцы отдыхают. Я чувствую и контролирую свое дыхание». Потом приступают к обучению мобилизующим формулам, цель которых заключается в повышении общего тонуса и организации поведения на соревнованиях. Например: «Мой организм набрался сил. Я становлюсь бодрее! Я отдохнул и теперь полон энергии! Я готов действовать! У меня все получится!».

Таким образом, систематическое проведение подобной работы, на наш взгляд, способствует более эффективной подготовке участников команды к военно-спортивным соревнованиям разного уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяткин Б. А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М. : Физкультура и спорт, 1978. 134 с.
2. Мали Н. А., Некрутова С. В. Исследование эмоционального состояния школьников – участников соревнований // Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации : материалы I межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского. Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. С. 128–132.

УДК 372.851

Николай Дмитриевич Никитин

г. Пенза, nikitinnd1951@mail.ru

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

О ВАРИАТИВНОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАНИЙ С ПАРАМЕТРОМ

Единый государственный экзамен по математике профильного уровня содержит два задания высокого уровня сложности, каждое из которых оценивается

от 0 до 4 баллов. Одно из них – это задание с параметром: уравнение, неравенство или их система. Если говорить о статистике выполнения этого задания выпускниками на полный балл, то она такова: 2019 год – 4,2 %, 2020 год – 2,4 %, 2021 год – 2 %, 2022 год – 5,6 %, 2023 год – 6,7 %. То есть, замечен рост числа выпускников, успешно справившихся с заданием с параметром. Также значительно увеличилось число выпускников, приступающих к этому заданию и получающих за него один балл. Что свидетельствует о росте математической культуры выпускников школ. Ведь это, действительно, сложное задание, требующее умения логически рассуждать, анализировать ход решения на всем его протяжении и грамотно излагать свои мысли [1].

Следует иметь в виду, что задания с параметром допускают весьма разнообразные способы решения [2]. Поэтому часто у школьников возникает проблема, какой именно способ решения выбрать. Но ведь одно и то же задание можно решить по-разному. На это, на наш взгляд, стоит обращать внимание школьников.

Рассмотрим, например, следующее задание с параметром.

Найти все значения параметра a , при каждом из которых уравнение

$$\log_{1-x}(a - x + 2) = 2$$

имеет хотя бы один корень, принадлежащий промежутку $[-1; 1)$.

Заметим, что уравнение $\log_{1-x}(a - x + 2) = 2$ равносильно системе:

$$\begin{cases} (1-x)^2 = a - x + 2, \\ x < 1, \\ x \neq 0, \end{cases}$$

или

$$\begin{cases} x^2 - x - 1 - a = 0, \\ x < 1, \\ x \neq 0. \end{cases}$$

Эта система имеет хотя бы одно решение на указанном промежутке, если уравнение $x^2 - x - 1 - a = 0$ имеет хотя бы одно решение на полуинтервале $[-1; 0)$ или на интервале $(0; 1)$.

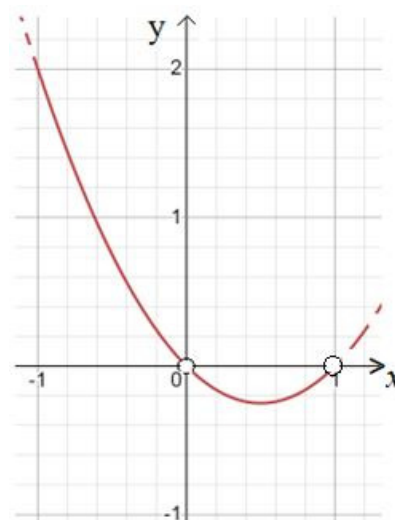
Первый способ. Перепишем уравнение в виде $x^2 - x = 1 + a$. Теперь построим на плоскости xOy график функции $y = x^2 - x$ на промежутках $[-1; 0) \cup (0; 1)$.

Из построенного графика легко увидеть, что условие задачи выполняется, если прямая $y = 1 + a$ пересекает график функции и не проходит через начало координат. То есть если $1 + a$ изменяется от ординаты вершины параболы до нуля и от нуля до двух. Абсцисса вершины параболы $x_0 = \frac{1}{2}$, а ее ордината $y_0 = -\frac{1}{4}$. Поэтому приходим к решению системы:

$$\begin{cases} -\frac{1}{4} \leq 1 + a \leq 2, \\ 1 + a \neq 0. \end{cases}$$

Откуда получим, что

$$a \in \left[-\frac{5}{4}; -1\right) \cup (-1; 1].$$



Второй способ. Выразим из уравнения $x^2 - x = 1 + a$ параметр a и построим на плоскости xOa график функции

$$a = x^2 - x - 1$$

на промежутках $[-1; 0) \cup (0; 1)$.

Из построенного графика видно, что условие задачи выполняется, если a изменяется от ординаты вершины параболы до минус 1 и от минус 1 до 1. Абсцисса вершины параболы $x_0 = \frac{1}{2}$, а ее ордината $y_0 = -\frac{5}{4}$. Поэтому

$$a \in [-\frac{5}{4}; -1) \cup (-1; 1].$$

Третий способ. Построения проведем на плоскости xOy , как и в первом случае. Но переписем уравнение в виде

$$(1 - x)^2 = a - x + 2$$

и будем строить графики функций $y = (1 - x)^2$ и $y = -x + (a + 2)$ на промежутках $[-1; 0) \cup (0; 1)$. Из рисунка видно, что прямая l :

$$y = -x + (a + 2)$$

имеет с графиком функции $y = (1 - x)^2$ хотя бы одну точку пересечения на промежутках $[-1; 0) \cup (0; 1)$, если эта прямая расположена между прямыми l_1 и l_2 или между прямыми l_2 и l_3 . Причем прямая l может совпадать с прямыми l_1 и l_3 .

Параметр a , соответствующий положению прямой l_2 , легко найти, приняв во внимание, что l_2 проходит через точку $(0, 1)$, то есть должно выполняться условие $1 = 0 + a + 2$. Что выполняется при $a = -1$.

Также легко находится параметр a , соответствующий положению прямой l_3 . Эта прямая проходит через точку $(-1, 4)$, то есть должно выполняться условие $4 = -(-1) + a + 2$. Значит $a = 1$.

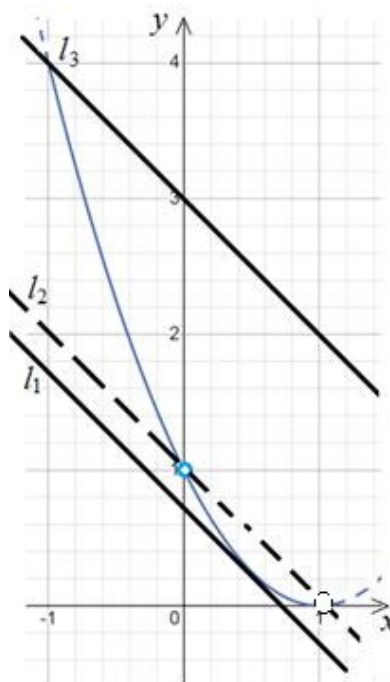
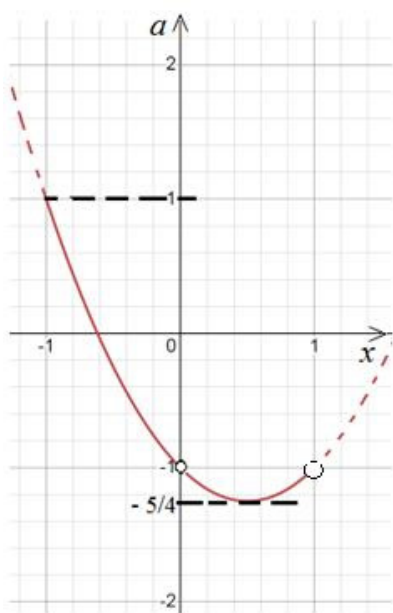
Чтобы найти значения параметра a , соответствующее положению прямой l_1 , учтем, что эта прямая касается параболы. То есть система уравнений

$$\begin{cases} y = (1 - x)^2, \\ y = -x + (a + 2) \end{cases}$$

должна иметь единственное решение. То есть дискриминант квадратного уравнения

$$(1 - x)^2 = -x + (a + 2) \text{ или } x^2 - x - (a + 1) = 0$$

должен быть равен нулю: $D = 1 + 4(a + 1) = 0 \Leftrightarrow a = -\frac{5}{4}$. Таким образом, получим, что $a \in [-\frac{5}{4}; -1) \cup (-1; 1]$.



Четвертый способ. Решим систему

$$\begin{cases} (1-x)^2 = a-x+2, \\ x < 1, \\ x \neq 0, \end{cases}$$

с дополнительным ограничением $x \in [-1; 1)$, аналитически. Преобразовав первое уравнение системы, получим $x^2 - x - (a+1) = 0$. Это уравнение имеет решения, если его дискриминант неотрицателен, то есть

$$D = 1 + 4(a+1) \geq 0 \Leftrightarrow a \geq -\frac{5}{4}.$$

Среди корней уравнения есть ноль только при $a = -1$. Тогда второй корень уравнения будет $x = 1$, что не удовлетворяет условию $x \in [-1; 1)$. Поэтому значение параметра $a = -1$ не подходит. Найдем корни квадратного уравнения:

$$x_{1,2} = \frac{1 \pm \sqrt{4a+5}}{2}.$$

По условию

$$\begin{cases} -1 \leq x_1 < 1, \\ -1 \leq x_2 < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} -1 \leq \frac{1 - \sqrt{4a+5}}{2} < 1, \\ -1 \leq \frac{1 + \sqrt{4a+5}}{2} < 1. \end{cases}$$

Решая первое неравенство, получим

$$-1 < \sqrt{4a+5} \leq 3 \Leftrightarrow \begin{cases} a \geq -\frac{5}{4}, \\ a \leq 1 \end{cases}, \Leftrightarrow a \in \left[-\frac{5}{4}; 1\right].$$

Решая второе неравенство, получим

$$-3 \leq \sqrt{4a+5} < 1 \Leftrightarrow \begin{cases} a \geq -\frac{5}{4}, \\ a < -1 \end{cases}, \Leftrightarrow a \in \left[-\frac{5}{4}; -1\right).$$

Объединяя полученные условия и учитывая, что $a \neq -1$, получим

$$a \in \left[-\frac{5}{4}; -1\right) \cup (-1; 1].$$

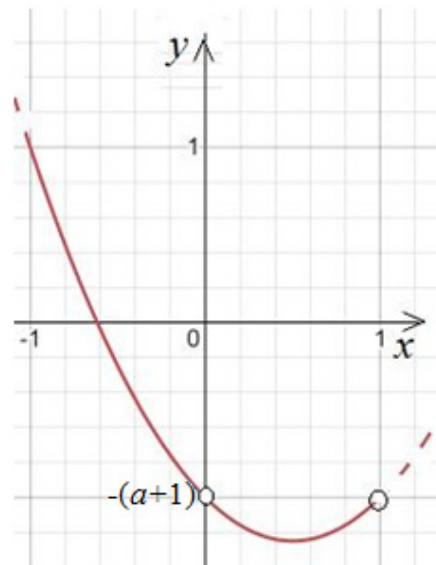
Замечание. Заметим, что вместо решения совокупности неравенств, можно было бы учесть, что графиком функции

$$y = x^2 - x - (a+1)$$

на промежутках $[-1; 0) \cup (0; 1)$ является парабола с осью симметрии $x = \frac{1}{2}$. Причем хотя бы одна из точек пересечения этой параболы с осью Ox попадает на промежутки $[-1; 0) \cup (0; 1)$, если

$$\begin{cases} D \geq 0, \\ y(-1) \geq 0, \\ y(0) \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a \geq -\frac{5}{4}, \\ (-1)^2 - (-1) - (a+1) \geq 0, \\ -(a+1) \neq 0 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} a \geq -\frac{5}{4}, \\ a \leq 1, \\ a \neq -1. \end{cases} \Leftrightarrow a \in \left[-\frac{5}{4}; -1\right) \cup (-1; 1].$$



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитина О. Г. О некоторых ошибках при решении заданий с параметром на ЕГЭ // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 123–126.

2. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. Содержательно-методические особенности различных способов решения заданий с параметрами // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. С. 174–176.

УДК 373.3

Виктория Владиславовна Никитина

г. Пенза, vikulya_nikitina_2003@mail.ru

ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Актуальность развития этнографической культуры определяется необходимостью становления гражданской идентичности человека, обогащения знаний подрастающего поколения, для того чтобы наряду с развитием собственной национальной культуры, понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать ее в духе мира и уважения других народов. Этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей [1, с. 109].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет направления духовно-нравственного и социокультурного развития младших школьников, включая становление российской гражданской идентичности младших школьников, как составляющей их социальной идентичности [4]. Для проверки развития ценностного отношения обучающихся к своей Родине – России, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре можно использовать олимпиаду «Этнографические тайны Пензенского края». Олимпиада – это одна из форм организации внеурочной деятельности учащихся и может проводиться на разных уровнях: внутришкольном, региональном, общероссийском и международном. Олимпиада является средством расширения кругозора учащихся, формирования интереса к предмету, стимулирования интеллектуального развития. С помощью олимпиады можно выявить наиболее одаренных учеников. Олимпиады влияют и на развитие творческого потенциала педагогов, которые работают с материалами при составлении заданий и активно осуществляют подготовку учащихся [3, с. 33].

Задания краеведческого содержания заслуживают особого внимания, их воспитательный потенциал каждый регион может реализовать на собственном материале. Олимпиада дает возможность оценить знания учащихся о национальностях, проживающих в Пензенской области и их историю; традициях и обычаях народов, населяющих Пензенский край; объектах культуры народов Пензенского

края; играх народов родного края; современных достижениях культуры народов родного края; о творческой деятельности народов Пензенского края.

Результаты олимпиады могут быть использованы образовательными организациями для формирования методических ресурсов, направленных на становление интереса к изучению культуры своего и других народов родного края, первичного представления об этническом составе населения, истории, культуре и быте этих народов; своеобразии и единстве народов; развитие потребности к изучению культуры народов родного края; интеллектуальное, творческое развитие учащихся через самостоятельную исследовательскую деятельность; воспитание эмоционально-ценностного отношения к культуре своего народа, семейным ценностям и традициям; уважительное толерантное отношение к истории, языку, культуре, образу жизни народностей России, а также для подготовки к написанию ВПР [2, с. 34].

Олимпиада «Этнографические тайны Пензенского края» включает 10 заданий. Задание 1 проверяет умение анализировать изображение и узнавать объекты, с которыми обучающиеся встречались в повседневной жизни или при изучении учебных предметов, выявлять их существенные признаки. Задание 2 проверяет умение анализировать информацию и по характерным признакам определять вид деятельности народов. Задание 3 направлено на знание элементов народного костюма. Задание 4 проверяет способность на основе приведенных изображений определять название праздников народов. Задание 5 выявляет сформированность представлений учащихся о народных традициях, умение презентовать информацию. Задание 6 проверяет способность на основе приведенных изображений определять принадлежность костюма определенным народам. Задание 7 проверяет умение обучающихся на основе определенных признаков, классифицировать сходства и различия народов. Задание 8 проверяет умение анализировать информацию и по данным правилам определять народные игры. Задание 9 выявляет сформированность представлений учащихся о народных промыслах. Задание 10 проверяет знание учащихся о пословицах направленных на смысл единства народов.

Закрепить знания о народах, проживающих на территории родного края, учитель может в процессе проведения занятий во внеурочной деятельности, используя различные формы: стартмод «Красота наряда», где учащиеся примут участие в показе костюмов разных национальностей, попробуют себя в роли изобретателей и маленьких моделей; этнокухня «Национальные яства», учащиеся вместе с родителями и представителями разных этносов приготовят национальные блюда и попробуют их; этноярмарка «Дружба народов», на которой будет возможность увидеть украшения народов, попробовать самостоятельно изобрести их, посмотреть на творческие народные номера, поучаствовать в народных играх; фестиваль «Фольклорная радуга», где учащиеся попробуют свои силы в народных танцах и песнях, фотоконкурс «Национальные традиции родного края» позволит учащимся проявить всю свою фантазию и показать в фотоснимках уникальность народной красоты. Выделенные формы могут стать основой для подготовки к этнографической олимпиаде. Результаты олимпиады могут стать основой для построения индивидуальных этнографических маршрутов для младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барашкина С. Б., Никитина В. В. Развитие этнографической культуры младших школьников в процессе социализации // Педагогическое образование. 2024. Т. 5, № 1. С. 107–111.
2. Никитина В. В., Барашкина С. Б. Проблемы краеведческого образования младших школьников при подготовке к итоговой аттестации // Студенческий. 2023. № 27 (239). С. 32–35.

3. Павлова О. А., Лыфенко А. В. Образовательный потенциал предметных олимпиад // Начальная школа. 2016. № 4. С. 53–58.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 12.10.2024).

УДК 372.851

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

РЯДЫ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЯХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Одна из основных задач, которую приходится решать и преподавателю высшей школы и школьному учителю – это развитие и поддержание интереса к своему предмету [1, 2]. Ведь на любом курсе среди студентов, будущих учителей математики, встречаются такие, кто считает, что высшая математика и школьная математика не связаны друг с другом, существуют как-то параллельно друг другу, и при работе в школе полученные при изучении высшей математики знания им не пригодятся. Эти знания нужны лишь для «общего развития». Поэтому, на наш взгляд, там, где возможно, следует подчеркивать необходимость получаемых в вузе знаний для будущей деятельности в качестве учителя математики. В частности, студенты очень удивляются, когда говоришь им, что встречаются похожие задачи на математических олимпиадах для старшеклассников и для студентов [3].

В настоящее время существует много математических олимпиад разного уровня сложности для школьников, в которых ребята с удовольствием принимают участие. Развивается и студенческое олимпиадное движение. И наши студенты ежегодно принимают участие в межвузовских математических олимпиадах. Да, здесь есть определенные проблемы. Одна из этих проблем состоит в том, что среди поступающих на педагогические специальности практически нет (за редким исключением) тех, кто в школьные годы увлекался бы олимпиадными задачами. Если, конечно, не брать во внимание занимательные и олимпиадные задачи для младших школьников, которые интересны практически всем детям, во многом из-за своего необычного и увлекательного условия. Отсюда появляется и вторая проблема: «как я могу успешно участвовать в межвузовских олимпиадах, если я и в школе такие задачи не решал!».

Вместе с тем у нас последние годы уделяется большое внимание естественнонаучному и, в частности, математическому обучению школьников, работе с одаренными детьми и созданием для них благоприятных условий развития. Чем и придется, в частности, заниматься нашим выпускникам, будущим учителям математики.

Поэтому, на наш взгляд, важно за годы обучения в вузе преодолеть в них страх перед олимпиадными задачами, заинтересовать такими задачами. Это можно делать и в рамках математического кружка, и давая олимпиадные задачи по соответствующим разделам курса «Математический анализ» в рамках задач повышенной сложности.

Приведем примеры некоторых заданий, связанных с геометрической прогрессией. Первое из них предлагалось на студенческой олимпиаде, второе – на олимпиаде для школьников.

1. Вычислить (межвузовская олимпиада для студентов, первый этап):

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(\sum_{k=1}^n k 2^{-k} \right).$$

Решение. Прежде всего, заметим, что сумму $\sum_{k=1}^n k 2^{-k}$ можно рассмотреть как n -ю частичную сумму S_n ряда

$$\sum_{k=1}^{\infty} k 2^{-k}.$$

Тогда нужный предел

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(\sum_{k=1}^n k 2^{-k} \right) = \lim_{n \rightarrow \infty} S_n = S,$$

где S – сумма ряда $\sum_{k=1}^{\infty} k 2^{-k}$. То есть требуется найти сумму ряда

$$\sum_{k=1}^{\infty} k 2^{-k} = \frac{1}{2} + \frac{2}{2^2} + \frac{3}{2^3} + \frac{4}{2^4} + \dots + \frac{k}{2^k} + \dots$$

Это числовой положительный сходящийся ряд (его сходимость легко проверяется с помощью признака Даламбера). Причем величина суммы такого ряда не зависит от порядка расположения слагаемых и их группировки. Поэтому

$$\begin{aligned} \sum_{k=1}^{\infty} k 2^{-k} &= \frac{1}{2} + \frac{2}{2^2} + \frac{3}{2^3} + \frac{4}{2^4} + \dots + \frac{k}{2^k} + \dots = \\ &= \left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots + \frac{1}{2^k} + \dots \right) + \left(\frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots + \frac{1}{2^k} + \dots \right) + \\ &+ \left(\frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots + \frac{1}{2^k} + \dots \right) + \dots + \left(\frac{1}{2^k} + \frac{1}{2^{k+1}} + \dots + \frac{1}{2^{k+k}} + \dots \right) + \dots \end{aligned}$$

В каждой из скобок стоит сумма членов бесконечно убывающей геометрической прогрессии со знаменателем $q = \frac{1}{2}$ и первым членом $\frac{1}{2}, \frac{1}{2^2}, \frac{1}{2^3}$ и так далее, соответственно. Тогда

$$\begin{aligned} \sum_{k=1}^{\infty} k 2^{-k} &= \frac{\frac{1}{2}}{1 - \frac{1}{2}} + \frac{\frac{1}{2^2}}{1 - \frac{1}{2}} + \frac{\frac{1}{2^3}}{1 - \frac{1}{2}} + \dots + \frac{\frac{1}{2^k}}{1 - \frac{1}{2}} + \dots = \\ &= 2 \left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots + \frac{1}{2^k} + \dots \right) = 2 \frac{\frac{1}{2}}{1 - \frac{1}{2}} = 2. \end{aligned}$$

То есть

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(\sum_{k=1}^n k 2^{-k} \right) = 2.$$

2. Найти сумму членов последовательности (олимпиада для школьников БИБН, отборочный этап):

$$\frac{6}{4}; -\frac{11}{16}; \frac{16}{64}; -\frac{21}{256}; \frac{26}{1024}; -\frac{31}{2048}; \dots$$

Решение. Обозначим искомую сумму через S и проведем некоторые преобразования. То есть

$$\begin{aligned}
 S &= \frac{6}{4} - \frac{11}{16} + \frac{16}{64} - \frac{21}{256} + \frac{26}{1024} - \frac{31}{2048} + \dots = \\
 &= \left(\frac{10}{4} - \frac{4}{4}\right) - \left(\frac{10}{4^2} + \frac{1}{4^2}\right) + \left(\frac{20}{4^3} - \frac{4}{4^3}\right) - \left(\frac{20}{4^4} + \frac{1}{4^4}\right) + \left(\frac{30}{4^5} - \frac{4}{4^5}\right) - \dots = \\
 &= \left(\frac{10}{4} - 1\right) - \left(\frac{10}{4^2} + \frac{1}{4^2}\right) + \left(\frac{20}{4^3} - \frac{1}{4^2}\right) - \left(\frac{20}{4^4} + \frac{1}{4^4}\right) + \left(\frac{30}{4^5} - \frac{1}{4^4}\right) - \dots = \\
 &= \left(\frac{10}{4} - \frac{10}{4^2}\right) + \left(\frac{20}{4^3} - \frac{20}{4^4}\right) + \left(\frac{30}{4^5} - \frac{30}{4^6}\right) + \dots + \left(\frac{10n}{4^{2n-1}} - \frac{10n}{4^{2n}}\right) + \dots - \\
 &\quad - \left(1 + \frac{1}{4^2} + \frac{1}{4^2} + \frac{1}{4^4} + \frac{1}{4^4} + \dots + \frac{1}{4^{2n-2}} + \frac{1}{4^{2n-2}} + \dots\right) = \\
 &= \left(\frac{40}{4^2} - \frac{10}{4^2}\right) + \left(\frac{80}{4^4} - \frac{20}{4^4}\right) + \left(\frac{120}{4^6} - \frac{30}{4^6}\right) + \dots + \left(\frac{40n}{4^{2n}} - \frac{10n}{4^{2n}}\right) + \dots - \\
 &\quad - \left(1 + \frac{2}{4^2} + \frac{2}{4^4} + \dots + \frac{2}{4^{2n-2}} + \dots\right) = \\
 &= \left(\frac{30}{4^2} + \frac{60}{4^4} + \frac{90}{4^6} + \dots + \frac{30n}{4^{2n}} + \dots\right) - \\
 &\quad - \left(1 + \frac{2}{4^2} + \frac{2}{4^4} + \dots + \frac{2}{4^{2n-2}} + \dots\right).
 \end{aligned}$$

С суммой, стоящей во второй скобке, все понятно. Это 1 плюс сумма членов геометрической прогрессии с первым членом $\frac{2}{4^2}$, и знаменателем, равным $\frac{1}{4^2}$. Поэтому

$$1 + \frac{2}{4^2} + \frac{2}{4^4} + \dots + \frac{2}{4^{2n-2}} + \dots = 1 + \frac{\frac{2}{4^2}}{1 - \frac{1}{4^2}} = 1 + \frac{2}{15}.$$

Рассмотрим сумму, стоящую в первой скобке:

$$\frac{30}{4^2} + \frac{60}{4^4} + \frac{90}{4^6} + \dots + \frac{30n}{4^{2n}} + \dots.$$

Применим тот же прием, что и в предыдущей задаче:

$$\begin{aligned}
 &\frac{30}{4^2} + \frac{60}{4^4} + \frac{90}{4^6} + \dots + \frac{30n}{4^{2n}} + \dots = \\
 &= \left(\frac{30}{4^2} + \frac{30}{4^4} + \frac{30}{4^6} + \dots\right) + \left(\frac{30}{4^4} + \frac{30}{4^6} + \frac{30}{4^8} + \dots\right) + \\
 &+ \left(\frac{30}{4^6} + \frac{30}{4^8} + \frac{30}{4^{10}} + \dots\right) + \dots = \frac{\frac{30}{4^2}}{1 - \frac{1}{4^2}} + \frac{\frac{30}{4^4}}{1 - \frac{1}{4^2}} + \frac{\frac{30}{4^6}}{1 - \frac{1}{4^2}} + \dots = \\
 &= \frac{30 \cdot 4^2}{15} \left(\frac{1}{4^2} + \frac{1}{4^4} + \frac{1}{4^6} + \dots\right) = 2 \cdot 4^2 \cdot \frac{\frac{1}{4^2}}{1 - \frac{1}{4^2}} = \frac{32}{15}.
 \end{aligned}$$

Тогда искомая сумма $S = \frac{32}{15} - \left(1 + \frac{2}{15}\right) = 1$.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитина О. Г. О некоторых аспектах подготовки современного учителя при изучении курса математического анализа // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам : материалы Всерос. науч.-практ. конф., приуроченной к юбилею Тамары Николаевны Шамало. Екатеринбург, 2020. С. 357–360.

2. Никитина О. Г. О повышении эффективности занятий при изучении студентами курса математического анализа // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам XVI нац. заоч. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 83–86.

3. Никитина О. Г. О некоторых аспектах изучения раздела «Ряды» дисциплины «Математический анализ» будущими учителями математики // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. по материалам XVI нац. заоч. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : ПГУ, 2023. С. 120–123.

УДК 37.02

Юлия Ринатовна Одинокова

г. Пенза, yulechka.odinokova@mail.ru

ЭКСКУРСИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ

Экскурсия как метод воспитания занимает важное место в образовательном процессе. Она служит не только средством получения знаний, но и инструментом формирования гражданской позиции, воспитания патриотизма и развития социальных навыков. Экскурсии представляют собой комплексные занятия, требующие тщательной подготовки педагога и школьников не только в методическом, но и в организационном плане. В данной статье рассматриваются история развития экскурсии как метода воспитания, теоретические основы и практика его применения в современных условиях.

С одной стороны, экскурсия считается древнейшей формой обучения, с другой – она одна из наиболее активных форм обучения, воспитания и гармонизации личности путем погружения в естественную, традиционную для данной культуры среду или в иную среду, которая требует освоения. На это обращали внимание такие крупные педагоги, как А. Я. Герд, Е. А. Звягинцев, В. Ф. Зуев, Д. Н. Кайгородов, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, К. П. Ягодовский и многие другие [6, 9].

Нужно отметить, что одним из первых форм туристского обслуживания является экскурсионное дело. Историческое развитие экскурсионного дела в нашей стране делится на 4 основных этапа:

1) конец XVIII – начало XX вв. – процесс возникновения и становления экскурсионного дела в России;

2) 20-е – 30-е гг. XX в. – становление экскурсионного дела в СССР;

3) 50-е – 80-е гг. XX в. – развитие и совершенствование экскурсионного дела в СССР;

4) конец XX – начало XXI вв. – развитие экскурсионного дела в Российской Федерации.

Школьные экскурсии положили начало экскурсионному делу. Экскурсии в образовательном процессе начали появляться еще в XVIII веке, в дальнейшем их проведение стало рекомендоваться школьными и училищными уставами. К середине XIX века педагоги школ и частных образовательных учреждений стали практиковать экскурсии-прогулки на природе и посещения различных производств.

В то же время экскурсионной деятельностью активно занималось научное общество. Одним из первых было «Общество любителей естествознания», основанное в Петербурге, а затем и в других городах России, таких как Казань и Москва. Члены общества изучали окружающую природную среду и проводили экскурсии для всех желающих узнать больше о природе определенной территории.

Экскурсии стали популярным способом обучения и общения с природой. Они позволили ученикам на практике увидеть и изучить явления природы, о которых они узнали на уроках. Экскурсии также помогли воспитать у детей любовь к природе и понимание ее важности [7, 10].

В дальнейшем экскурсии стали проводиться не только по природным объектам, но и по историческим и культурным местам. Это позволило расширить кругозор учеников и познакомить их с историей и культурой родного края.

В настоящее время экскурсии являются важной частью образовательного процесса. Они проводятся не только во всех школах и вузах, но и в учреждениях дополнительного образования. Экскурсии позволяют не только получить новые знания, но и воспитать у учащихся важные качества, такие как любознательность, наблюдательность и любовь к природе и своему Отечеству [2, 4].

С развитием различных выставок и музеев появились новые музейные экскурсии. В 1872 году в Москве открылся Политехнический музей, а уже через десять лет, в 1882 году, стартовала Всероссийская художественно-промышленная выставка. Первоначально, экскурсии организовывались преимущественно для студентов и молодежи в учебных целях. Однако лишь в 1899 году была учреждена «Комиссия по организации образовательных экскурсий», а в 1895 году был создан Русский туристический клуб, который позднее превратился в Российское общество туристов. Это общество занималось организацией экскурсий не только по России, но и за ее границами.

В 1907 году в Российском обществе туристов появилась комиссия «Образовательные экскурсии по России», организовавшая экскурсии по крупным городам и знакомявшая туристов с природой Крыма, Кавказа, Урала и Средней Азии. Позднее была создана «Центральная экскурсионная комиссия», которая разработала специальные «Правила для экскурсантов» и провела курсы подготовки руководителей экскурсий, предоставляя им широкий круг знаний о будущем маршруте. Среди участников экскурсий были и те, кто не мог самостоятельно позволить себе образовательные поездки из-за недостаточных финансовых средств.

В период существования Советского Союза экскурсии использовались как инструмент просветительской политики, а профсоюзы внесли значительный вклад в развитие этой сферы. Экскурсионные деятельности стали ставить перед собой новые цели и задачи, разрабатывались новые методики, оживляя теорию этого направления [3, с. 85–86].

В 1920-е годы увидела свет монография В. А. Герда «Экскурсионное дело», которая сыграла огромную роль в развитии теории и методики экскурсионного дела в СССР. Автор впервые дал определение экскурсии и предложил их классификацию, стимулируя издание литературы в этой сфере другими исследователями.

В период Великой Отечественной войны развитие экскурсионного дела было сконцентрировано на теоретической работе. После войны экскурсионная деятельность была восстановлена, и государственные органы начали активно

заниматься управлением этой областью. В 70–80-е годы XX века были введены различные нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность экскурсионных организаций. Также в это время началась интенсивная теоретическая работа, которая воплощалась в создании литературы и других информационных материалов, направленных на популяризацию экскурсионной сферы. Экскурсии играли значимую роль в идеологическом воспитании населения страны [1, с. 121].

Происхождение слова «экскурсия» связано с латинским термином «*excurso*». В русском языке это понятие впервые появилось в XIX веке, и изначально оно обозначало «выбегание, военный набег», затем его значение расширилось до «вылазки, поездки» [6, с. 226].

У Л. П. Крысина определение достаточно четкое и понятное. «Экскурсия – посещение достопримечательных мест, музеев с учебными или культурно-просветительскими целями» [4, с. 10].

Экскурсия активизирует процессы восприятия и усвоения информации. Она способствует формированию устойчивых ассоциаций и обогащению личного опыта. Психологи утверждают, что наглядное восприятие способствует лучшему запоминанию и пониманию информации.

К тому же, экскурсии помогают формировать у учащихся навыки общения, взаимодействия в группе и способность работать в команде. Они способствуют развитию социальной ответственности и уважения к культуре, истории и природе [8, с. 56].

Методические рекомендации по проведению экскурсии включают выбор объектов, подготовку маршрутов, разработку заданий и анализ результатов. Важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, чтобы экскурсия была максимально эффективной и продуктивной.

Современная практика экскурсионной деятельности разнообразна и включает в себя экскурсии по музеям, историческим местам, природным объектам и промышленным предприятиям.

Экскурсии в исторические города и музеи способствуют углубленному изучению национальной истории и культуры. Учащиеся имеют возможность непосредственно взаимодействовать с культурным наследием.

Современные экологические проблемы требуют от молодежи осознания важности сохранения окружающей среды. Экологические экскурсии прививают учащимся любовь к природе и ответственность за ее сохранение [5, с. 23].

Экскурсии на предприятия и в учреждения помогают учащимся получить представление о различных профессиях и их значении в обществе. Это способствует выбору будущей профессии и карьерной ориентации.

С развитием цифровых технологий виртуальные экскурсии становятся все более популярными. Они позволяют преодолеть географические и финансовые ограничения, открывая доступ к культурным и историческим объектам по всему миру.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что экскурсия как метод воспитания является эффективным инструментом формирования знаний и ценностей у подрастающего поколения. Она способствует не только углубленному изучению предметов, но и развитию социальных навыков и умений. Важно грамотно интегрировать экскурсионную деятельность в образовательный процесс, учитывая современные вызовы и тенденции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гецевич Н. А. Основы экскурсоведения : учеб. пособие. Минск : Университетское, 1988. 255 с.
2. Долженко Г. П. Экскурсионное дело. М. : МарТ, 2005. 272 с.

3. Емельянов Б. В. Основы экскурсоведения : учеб. пособие. М. : Турист, 1985. 111 с.
4. Карева Е. И., Шурыгина Ю. А. Страноведческий аспект содержания учебно-воспитательного процесса (на примере дисциплины «иностранный язык») // X Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 12 апреля 2022 г.) / под ред. Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 161–163.
5. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М. : Эксмо, 2006. 846 с.
6. Одиноква Ю. Р., Шурыгина Ю. А. О некоторых вопросах рассмотрения экскурсии как средства воспитания и сохранения культурного наследия // Межкультурная коммуникация в современном мире : сб. науч. ст. по материалам XII Междунар. науч.-практ. конф. иностранных студентов (Пенза, 6 декабря 2023 г.) / под ред. Г. В. Синцова, Ю. А. Шурыгиной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2023. С. 17–24.
7. Соколова Е. В. Экологические экскурсии как средство формирования экологической культуры у учащихся // Проблемы экологии и образования. 2018. № 2. С. 23–30.
8. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. Киев : Радянська школа, 2007. 510 с.
9. Ягодковская И. В. История становления и развития экскурсионного метода в российском образовании. М., 2007. 150 с.
10. Яковлева Л. А. Социальное воспитание через экскурсии // Образование и общество. 2016. № 5. С. 56–60.

УДК 376.4

Наталья Николаевна Орлова

г. Пенза, no385243ornatelik@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Навык игры на фортепиано является одним из основных навыков профессионального музыканта любой специальности, что значительно увеличивает внимание педагогов к различным методикам обучения игре на инструменте. В рамках данной статьи, автор рассмотрит этот вопрос подробнее и затронет образование студентов из Китайской Народной Республики в российском университете. Кроме непосредственных сложностей в освоении фортепиано, у иностранных студентов возникают и сопутствующие трудности, в виде языкового барьера, психологического аспекта и слабой предшествующей подготовки.

Согласно статистическим данным, выпускник музыкального ВУЗа, в первую очередь, становится преподавателем музыки в общеобразовательных учреждениях, что обуславливает наличие разнообразных навыков фортепианной игры (аккомпанемент, сольное исполнение, чтение с листа, подбор по слуху и т.д.). Для этого педагог должен обладать рядом технических умений:

- гибкость и пластичность исполнительского аппарата (плечо, кисть, пальцы, корпус);
- целесообразность и экономия движений;
- управляемость и контроль за тонусом и освобождением мышц при игре;
- способностью предсказывать звуковой результат.

Несмотря на весьма реальные технические задачи, мы не можем отделить технику игры на фортепиано от музыкально-художественного аспекта. Известный пианист И. Гофман писал, что «техника без музыкальной воли – это способность без цели, а, становясь самоцелью, она никак не может служить искусству» [2, с. 89]. Таким образом, конкретные навыки в виде выносливости, силы и скорости можно считать лишь средством достижения конкретного образа, заложенного композитором в музыку. В связи с тем, что методическая литература по развитию технических навыков игры на фортепиано представлена в достаточном количестве (А. Д. Алексеев, Л. Баренбойм, Ф. Брянская, Г. Коган, К. Либерман, Н. Метнер и другие), мы рассмотрим менее изучаемую сторону: творческие способности.

В определении данного понятия возникают некоторые трудности, так как в педагогических трудах и словарях не редко «способности» являются синонимами терминов «одаренность» и «талант». Например, В. И. Даль в толковом словаре определяет слово «способный», как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный» [3, с. 422]. В словаре С. И. Ожегова, наряду с понятием «способный к чему-либо», фигурирует слово «одаренный» [4, с. 1078].

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» [8, 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.

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ИИГСО, Н. П. Аникеева в своем исследовании пишет, что «задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения» [1, с. 113].

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.

Неопределенность характеристик затрудняет определение критериев и творческих способностей. Однако, на основе изученной литературы (Б. М. Теплов, Н. П. Аникеева, К. В. Тарасова [7], Л. С. Рубинштейн [5]), мы сформировали три главных творческих способности, о которых говорят все педагоги-исследователи:

1. Образно-эмоциональное мышление,
2. Оригинальность, креативность,
3. Воображение.

Для реализации этих задач педагогу необходимо создать вокруг обучающегося благоприятную музыкальную атмосферу, что поможет слышать музыку, понимать и проникать в образный строй. Важно увлечь студента разнообразными музыкальными впечатлениями и повысить интерес к произведениям [6].

Так, например, 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. Следует помнить, что языковой барьер и особенности различных менталитетов

(педагог и студент) может затруднить восприятие и обучение, именно поэтому подкрепление визуальным рядом будет весьма эффективным. 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 обучающимся 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.

Не менее важной творческой способностью является и креативность. Данное понятие трактуется, во-первых, как способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления, во-вторых, как качество личности, способствующее творческой активности и самореализации человека.

Одним из эффективных способов развития креативности у студентов в процессе обучения игре становится последовательное развитие мотивации к творческим экспериментам и поискам интеллектуально-поисковых умений и личностных качеств.

Конкретными упражнениями в данном случае могут выступить любые задания на импровизацию и создание собственной музыки. Например, в рамках изучаемого произведения студенту можно предложить сыграть вариацию на главную тему этого сочинения. Для студентов Китайской Народной республики интересно будет попробовать стилизовать то или иное произведение (фрагмент) в духе народных китайских мелодий. На более поздних этапах педагогу следует усложнять подобные задания определенными условиями: задавать конкретную тональность или лад, предлагать различную динамику и штрих, добавлять сюжет и драматургию.

С креативностью тесным образом взаимодействует воображение, способность к которому является одним из главных компонентов создания образа. Следует отметить двойственное значение данного понятия. Воображение присуще человеку с детства, однако со временем у одних оно теряет свою силу, у других остается лишь в сфере личной жизни. Музыкальное воображение – это художественный образ, высшим достоинством которого является естественность и правда. Огромное значение для исполнителя имеет его разум, который организует и развивает способность к фантазированию «на тему», оттачивает целеустремленную проницательность, определяет идейность творчества. Сложность для иностранных студентов в данном случае заключается в языковом барьере, особенно на первых курсах. Здесь рекомендуется чаще применять в обучении электронные переводчики и взаимодействовать со студентом на уровне образов, иллюстраций и жестов, несомненно, проговаривая русский текст.

Осознание и освоение произведения происходит от одновременного творческого приятия сознанием исполнителя, его творческим воображением *музыки* и *действия* образа, как в отдельности, так и в совокупности. Только во взаимодействии данных понятий появляется общий смысл. Одновременно с изучением нотного текста настоятельно рекомендуется проводить анализ произведения, отвечая на различные вопросы: «Какой главный образ сочинения?»; «Какими выразительными средствами автор достигает воплощение образа?» Комплексное внимание исполнителя к произведению в процессе его изучения, умение подвергнуть каждую фразу перекрестному значению, сопоставление ответов и ощущений – есть одновременно и выучка, и подготовка к рождению образа.

Таким образом, творческие способности являются неотъемлемой частью музыканта. Выбор методов их развития определяется задачами музыкального образования и степенью активности студентов. Все вышеперечисленные методы развития творческих способностей дополняют друг друга, а их вариативность применения способствует скорейшему появлению результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н. П. Развитие творческих способностей школьников средствами игры. Новосибирск : Педагогика, 1992. 189 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М. : Классика-XXI, 2009. 188 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. 573 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. М. : Мир и Образование, 2009. 1359 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 47–50.
6. Савшинский С. И. Работа пианиста над произведением. М. : Планета музыки, 2010. 192 с.
7. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1988. 176 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды : в 2 т. М. : Просвещение, 1985. Т. I. 156 с.

УДК 37.091

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, parshina.v.n@mail.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ ЗАСЛУЖЕННОГО УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ РСФСР ЕКАТЕРИНЫ ИВАНОВНЫ ЦИБУЗГИНОЙ

Со второй половины XIX века в России по причине нехватки педагогических кадров в учебных заведениях страны в женских гимназиях стали создаваться педагогические классы, где осуществлялась подготовка домашних учительниц для народных школ. Первый педагогический класс в городе Пензе был открыт в начале 1870-х годов при Пензенской женской гимназии. Впоследствии выпускницы гимназий немало потрудились на ниве народного образования Пензенского края, многие из них продолжили свою педагогическую деятельность в советских школах.

Исследование темы вклада в развитие образования провинции выпускниц педагогических классов в определенной мере нашло отражение в некоторых обобщающих работах по истории образования Пензенского края. Однако вопросы персоналий до сих пор остаются малоизученными.

Так, в «Истории Пензенского края со второй половины XIX века до наших дней» в разделе «Реформа народного просвещения» встречается упоминание имени Е. И. Цибузгиной. В Пензенской энциклопедии дается краткая справочная информация о Екатерине Ивановне в статье Цибузгины – педагоги [8, с. 664], где она

упоминается наряду со своим братом Василием Ивановичем, который вел преподавательскую деятельность в Сибири.

О. В. Еремина [3, с. 61–62] в своей работе рассматривает личность Е. И. Цибузгиной через проблему влияния женщины на региональный социокультурный процесс в начале XX века, в исследовании В. Н. Паршиной [4, с. 62] ее имя упоминается в числе известных выпускниц первой женской гимназии.

Целью данного исследования является обращение к биографии выпускницы педагогического класса первой женской гимназии Е. И. Цибузгиной (1875–1959 гг.), известного педагога, заслуженного учителя РСФСР г. Пензы, которая начала свой путь учителя в имперский период, а продолжила деятельность педагога в советской школе.

Цибузгина Екатерина Ивановна родилась 18 сентября 1875 года в городе Кузнецке Саратовской губернии [1, л. 1] в семье конторского служащего мещанина Ивана Цибузгина. Ее мать была домохозяйкой, происходила из семьи крепостных крестьян помещиков Араповых (села Бессоновки).

По окончании курса наук в Пензенской женской гимназии Екатерина Ивановна поступила в 8 дополнительный педагогический класс в сентябре 1892 года для специального изучения Закона Божия, педагогики и дидактики, а также избранных ею предметов: русский язык и математика.

В 1893 году по окончании курса она сдала экзамены и была удостоена звания «домашней наставницы», что позволило ей быть преподавательницей избранных ею предметов и воспитательницей в женских учебных заведениях [1, л. 3].

В 1895 г. Е. И. Цибузгина, находившаяся в звании домашней наставницы, была допущена на должность «запасной учительницы» [2, л. 1] в Пензенское 4-е женское начальное училище. В 1898 году она утверждается в должности заведующей 5-го женского начального училища [2, л. 1 (об)], где проработала почти 11 лет до 1919 года [1, л. 13].

В 1918 году Екатерина Ивановна закончила одногодичные педагогические курсы для подготовки учителей и учительниц высших начальных училищ, организованных при Пензенском Учительском институте по словесно-исторической специальности, благодаря чему получила звания «учительницы высшего начального училища» [1, л. 12]. В этом же году вступила в Союз рабочих начальной и средней школы.

С 1919 года Екатерина Ивановна была переведена на службу в показательный детский сад при Педагогическом институте, это подтверждает очень теплая благодарность педагогического совета, выражающая искреннее сожаление о переходе на другое место работы такого ценного сотрудника [2, л. 7].

В период с 1919 по 1920 г. Екатерина Ивановна являлась заведующей 4-м детским садом. В 1920 г. работала воспитателем в Институте по изучению ребенка при Пензенском Институте народного образования, где занималась с детьми, эвакуированными из Ленинграда [1, л. 13].

Практику преподавания Екатерина Ивановна в 1920–1933 гг. продолжила в должности учителя начальных классов в 1-й трудовой средней школе им. Белинского [2, л. 10]. С 1933 по 1936 гг. работала учителем Пензенской образцовой 11-й школы [2, л. 17], а с 1 сентября 1936 г. Екатерина Ивановна поступила на должность в 11 неполную среднюю школу, как преподаватель русского языка и географии. Руководством школы было отмечено, что преподаватель «дала высокие показатели успеваемости и была выставлена в Гороно, как отличница». Кроме того, Екатерина Ивановна проводила с учащимися общественно-политические постановки, что также является отражением ее глубокой заинтересованности в пропаганде активной общественной деятельности [2, л. 20]. В 11 школе Е. И. Цибузгина

проработала до 1938 г. 22 июля 1938 года Е. И. Цибузгина получила аттестат на звание учителя начальной школы [1, л. 6].



Семья Цибузгиных, Екатерина Ивановна вторая слева
(фото из коллекции Пензенского государственного краеведческого музея)

С 1938 по 1940 г. являлась преподавателем методики русского языка в Пензенском педагогическом училище.

В период 1940–1941 гг. совмещала обязанности научного сотрудника Пензенского института усовершенствования учителей, с обязанностями заведующего педагогической выставкой [1, л. 10, 10 (Об)]. Особого внимания и уважения заслуживает то, что после расформирования института усовершенствования учителей с 1942 по 1944 гг., в военное время Екатерина Ивановна занималась с детьми-школьниками, эвакуированными из Курска. А также руководила практикой студентов курсов по подготовке учителей начальной средней школы при Пензенском педагогическом институте, состояла членом артели «Путь Ильича» и брала пошив на армию [1, л. 13].

Последним местом работы Екатерины Ивановны 1944–1948 гг.) по данным материалов архивного фонда был Пензенский школьный Городской методический кабинет, где она состояла на должности методиста по начальной школе [2, л. 25].

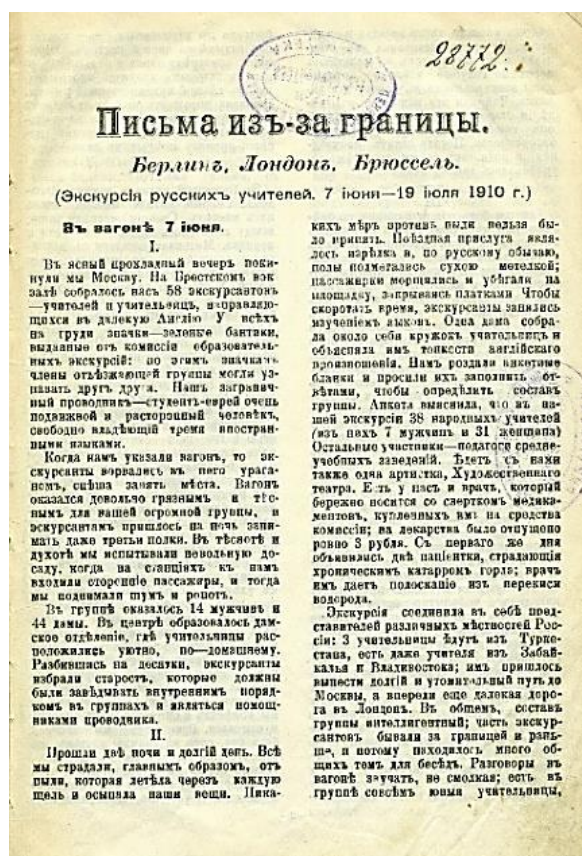
Жизнь Екатерины Ивановны не ограничивалась уроками в школе, она была очень разнообразной и вне ее пределов: на протяжении всей жизни Цибузгина Е. И. занималась просветительской и общественной работой, часто принимала участие в мероприятиях общегородского масштаба. Например, ей было оказано содействие в организации торжества в честь столетней годовщины дня рождения Н. В. Гоголя, за что она была удостоена благодарности от Пензенского Городского Главы [2, л. 5].

Кроме этого, Екатерина Ивановна состояла в Лермонтовском обществе, работала в правлении общественной библиотеки им. М. Ю. Лермонтова, обладала прекрасным литературным талантом (для детей ей были написаны пьесы-сказки «Лиса и зайка», «Кот, лиса и петух», постановки которых шли в народном театре), была автором заметок в Пензенских губернских ведомостях.

Приглашения на общественные мероприятия и собрания, тексты речей для различных торжеств, сохранившиеся в личном фонде в Пензенском государственном архиве, также свидетельствуют о том, что Екатерина Ивановна играла большую роль в социальной и культурной жизни Пензенской губернии и Пензенской области [2, л. 9, 13].

Интересным является факт посещения Екатериной Ивановной в течение жизни множества стран. Например, в 1910 году в течение двух месяцев Екатерина Ивановна с группой учителей путешествовала по Англии, Бельгии и Германии

с целью изучения работы местных школ и постановки музейного дела. А в 1911 году она побывала в Швеции и Норвегии с «образовательной целью» и ради «посещения географических экскурсий» [1, л. 13]. Возможность посещения разных стран с образовательными целями, очевидно, для того времени была уникальной. Человек, отправлявшийся в подобные поездки, безусловно, должен был заслужить это своей социально значимой деятельностью. Екатерина Ивановна знала французский и немецкий языки, умела читать и писать на них, что позволило ей в полной мере ознакомиться с зарубежным опытом преподавания. Впоследствии на основе полученных впечатлений ею были опубликованы «Письма из-за границы: Берлин. Лондон. Брюссель: (экскурсия русских учителей 7 июня—19 июля 1910 г.)» [6], а также «Народное образование в Швеции: (доклад, прочитанный в Пензенском педагогическом собрании в октябре 1911 года)» [7].



«Письма из-за границы: Берлин. Лондон. Брюссель:
(экскурсия русских учителей 7 июня—19 июля 1910 г.)»

Методические советы и опыт учителя практика Е. И. Цибузгиной были напечатаны в сборнике «Из опыта работы Куйбышевского края» и брошюре Наркомпроса «За высокую грамотность» [1, л. 11].

На протяжении всей жизни Екатерина Ивановна получала множество писем благодарности от своих учеников. Так, например, А. Тюстин в своей работе цитирует следующие строки одной и учениц женской воскресной школы, где на общественных началах преподавала Е. И. Цибузгина в конце XIX в.: «...Вы сумели пролить свет многим нам, детям бедняков, помогали ученикам материально, одеждой и обувью» [5, с. 140].

Работа учительницы была отмечена почетными грамотами от руководства образовательных учреждений за бесценный педагогический труд и любовь к детям.

Например, в почетной грамоте из начальной школы номер 11 отмечается хорошая производственная работа Екатерины Ивановны, высокая успеваемость ее учеников и активная общественно-полезная деятельность [2, л. 12]. В 1937 году Е. И. Цибузгиной было присвоено звание «Заслуженного учителя РСФСР» [1, л. 11].

В 1947 году она была награждена медалью «За доблестный и самоотверженный труд в период Великой Отечественной войны» [1, л. 16]. Также имя ее было занесено в Краеведческую книгу почета [1, л. 14 (Об)].

Более 50 лет своей жизни Екатерина Ивановна Цибузгина отдала делу народного просвещения, образования и воспитания молодого поколения города, была наставником для молодых учителей и всю свою любовь и заботу дарила своим ученикам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Пензенской области. Ф. р-2270. Оп. 1. Д. 1. Л. 1–16.
2. Государственный архив Пензенской области. Ф. р-2270. Оп. 1. Д. 3. Л. 1–25.
3. Еремина О. В. Образ женщины в мире провинциального города начала XX века // Исторические записки : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. А. В. Первушкина. Пенза : ГУМНИЦ, 2010. Вып. 14. С. 61–62.
4. Паршина В. Н. Женское образование // Образование и подготовка педагогических кадров в истории Пензенского края / под общ. ред. О. П. Суриной, О. А. Суховой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. 384 с.
5. Тюстин А. В., Шишкин И. С. Пензенская персоналия. Славу Пензы умножившие. Т. 3 (У–Я) : биограф. словарь. М., 2013. 224 с.
6. Цибузгина Е. И. Письма из-за границы: Берлин. Лондон. Брюссель : (экскурсия русских учителей 7 июня – 19 июля 1910 г.). Пенза : Тип. Губ. правления, 1910. 13 с.
7. Цибузгина Е. И. Народное образование в Швеции (доклад, прочитанный в Пензенском педагогическом собрании в октябре 1911 года учительницей Е. И. Цибузгиной). Пенза : Губернская типография, 1911. 22 с.
8. Цибузгины – педагоги // Пензенская энциклопедия / гл. ред. К. Д. Вишневский. Пенза : Министерство культуры Пензенской области ; М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. 756 с.

УДК 372.8

Юлия Николаевна Пудовкина

г. Пенза, yulia_pudowkuna@mail.ru

Константин Алексеевич Глущенко

г. Пенза, appdeveloper2000@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

При переходе на дистанционное обучение учителя столкнулись с некоторыми сложностями, связанными с подачей материала, мотивированием обучающихся, а также недоработкой некоторых приложений для проведения видеоконференций и открытых образовательных онлайн платформ. Именно поэтому вопрос о способах реализации обучения, выборе необходимых информационных ресурсов, платформ и средств обучения как никогда актуален. Компетенции, которыми должен

обладать современным учитель, напрямую связаны с использованием электронных образовательных ресурсов, без которых образование как очное, так и дистанционное, не может быть эффективным.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [1].

В первую очередь нужно понимать, что дистанционные образовательные технологии являются ведущим средством дистанционного обучения. Дистанционное обучение (ДО) – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1].

Цифровая трансформация общества требует развития у обучающихся таких важных качеств как критическое мышление, расширение кругозора в целом, умение самостоятельно учиться и развиваться, используя интернет-технологии, и взаимодействие учеников друг с другом в процессе обучения, а также развития личностных качеств человека, нравственности и общечеловечности. Под влиянием цифровой трансформации образования меняется и роль учителя. Основными источниками знаний уже являются не учитель и учебник – учитель является скорее наставником, который организует учебную деятельность таким образом, чтобы процесс обучения проходил с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, была приоритетной самостоятельная работа, а также осуществлялось взаимодействие не только учителя с учениками, но и между собой [1].

Дистанционные образовательные технологии позволяют удовлетворить индивидуальные потребности в обучении каждого человека, при этом теряют свою значимость некоторые весомые трудности, возникающие, например, при очной форме обучения, такие как:

- индивидуализация обучения. Индивидуальный подход в дистанционном обучении легче реализуется с учетом отсутствия четких временных рамок. Каждый ученик вправе работать в своем темпе, при этом усваиваемость материала увеличивается за счет удовлетворения личных потребностей организма;
- слабая мотивация к самостоятельному изучению материала. Вынужденная самостоятельная подготовка и изучение материала в рамках дистанционного обучения повышают уровень мотивации за счет постоянного поиска информации без помощи учителя;
- привязка к месту и времени. Возможности современных информационных технологий позволяют организовать процесс обучения между людьми, находящимися в разных регионах или даже странах, что, несомненно, облегчает возможность получения образования;
- субъективность оценки результатов обучения. Отсутствие личного взаимодействия между учителем и обучающимися позволяет оценивать работу учеников независимо от их личностных качеств, влияющих на независимую оценку учителя. Однако наряду с этим возникает трудность аутентификации личности при контроле знаний.

Реализация дистанционного обучения невозможна без создания информационно-образовательной среды, основным компонентом которой являются цифровые (или электронные) образовательные ресурсы (ЦОР). Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования

с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания [2].

Рассмотрим некоторые классификации ЦОР [3]:

1. По природе основной информации:
 - текстовые (ЦОР, содержащие по большей части текстовую информацию, допускающую редактирование);
 - графические (ЦОР, содержащие по большей части самостоятельные графические объекты, доступные для просмотра, печати);
 - звуковые (ЦОР, содержащие по большей части звуковую информацию, доступную для прослушивания и воспроизведения);
 - программные продукты (самостоятельные программы на языке программирования или представленные исполняющиеся программы);
 - мультимедийные (ЦОР, содержащие различные по природе материалы);
2. По функции в учебном процессе:
 - демонстрация учебной информации;
 - информационно-справочное обеспечение всех видов занятий;
 - моделирование объектов, явлений и процессов (виртуальные лаборатории);
 - расширение сектора самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения;
 - тренажеры навыков и умений.

Рассмотрим различные форматы проведения дистанционных уроков:

- синхронный – видеоконференцсвязь (просмотр урока в реальном времени) с использованием различных средств ДО (web-сайтов, онлайн тестов и опросов, мультимедийных материалов);
- асинхронный – самостоятельное изучение материала в различных видах (электронный или бумажный учебник, аудиозапись, видеозапись, готовые онлайн-курсы или уроки, презентации, мультимедийные материалы).

Контроль знаний в дистанционном обучении осуществляется достаточно сложно из-за трудностей аутентификации личности обучающихся. Тем не менее используются следующие виды: тесты, письменные задания, рефераты, самостоятельные и контрольные работы, индивидуальные проекты.

Важную роль в организации дистанционного обучения играет учет психолого-педагогических особенностей данного процесса. Важно понимать, что взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляется в специальной информационно-образовательной среде, в которой некоторые привычные для традиционных форм обучения вещи, такие как живое общение, эмоциональный контакт учителя с обучающимися, передача социо-культурного опыта в виде жестов, мимики и поведения, оказываются недоступными, вследствие чего становится необходимым реализовывать образовательный процесс таким образом, чтобы отсутствие данных моментов не оказывало негативных последствий на социальное и интеллектуальное развитие учеников. Кроме того, немаловажную роль играет правильное восприятие и понимание учениками представленной информации, поэтому учителю необходимо расширять смысловое поле за счет детализации и применения различных информационных технологий при изложении материала.

Несомненно, существенным фактором эффективности дистанционного обучения является правильное временное планирование: количество часов, отведенное на изложение материала, достаточное для того, чтобы обучающиеся усвоили информацию и не переутомились, на самостоятельное изучение, обработку информации, часы на консультации, обратную связь.

Для педагога главенствующее место по значимости занимает организация урока: его структура, порядок изложения учебного материала, соподчиненность терминов, наполнение учебного процесса таким образом, чтобы обучающиеся смогли не только понять полученную информацию, но и структурировать ее в понятном для себя виде, применять в дальнейшем, а также включить ее в свою систему мира для упорядочивания всех ранее полученных знаний. Для этого важно избегать избытка ненужной и незначимой информации, чтобы она не отвлекала учеников, не украшать изложение чрезмерными художественными приемами, придерживаться строго научного стиля, при этом поддерживать интерактивность на уроке, продумывать мотивационную часть и преподносить информацию в доступном для понимания виде с использованием интернет- мультимедийных технологий.

Таким образом, применение дистанционных технологий в учебном процессе позволяет преодолеть трудности, возникающие в традиционном образовании: увеличивается посещаемость за счет независимости от времени и места, обучающиеся могут пересмотреть видеозапись урока, если не смогли его посетить онлайн вследствие географической отдаленности или иных причин, стимулируется самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, открывается доступ к материалам урока в любое время, учитываются индивидуальные временные возможности выполнения заданий и усвоения материала, каждый ученик может осуществлять образовательный процесс удобном для него темпе, допускается право получения образования вне зависимости от географического расположения для маломобильных или социально незащищенных граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 416 с.
2. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды : постановление Правительства РФ № 2040 от 07.12.2020 // Собрание законодательства РФ. М., 2020. 14 с.
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов : официальный сайт. URL: <http://school-collection.edu.ru> (дата обращения: 30.10.2024).

УДК 378.4

Елена Викторовна Рыжова

г. Пенза, rishova@yandex.ru

СОЗДАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Современное общество развивается в условиях нового витка прогресса во всех сферах человеческой деятельности. Невозможно предугадать тот объем

знаний, который потребуется человеку для успеха и адаптации в непредсказуемо меняющемся мире. Кроме этого наблюдается кризис духовного развития подрастающего поколения, остро стоит проблема разобщенности и изолированности человека от социума. Если раньше обучение основывалось на принципах индивидуализма и соперничества, когда главным становился личный успех, то современная школа призвана готовить детей к жизни в социуме, уметь сотрудничать и взаимодействовать и таким образом эффективно решать поставленные задачи.

В связи с этим перед обществом встают насущные задачи развития и сохранения человеческого капитала на основе обновления содержания образования, переосмысления ее гуманитарной парадигмы [1, с. 111]. Перед педагогическими вузами стоит задача профессионально-педагогического образования будущих учителей, осознающих социальный характер своей профессии, нацеленных на успешную профессиональную и личную социализацию и способных научить детей решать коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения. Эти вызовы вносят коррективы в сферу профессионального образования, встает необходимость формирования новых профессионально-значимых компетенций будущих педагогов. На первый план выходит развитие таких навыков, как критическое мышление, умение решать проблемы, креативность, коммуникация, способность работать в команде. Вполне очевидно, что никакие концепции, теории и стандарты в области образования не будут успешно реализованы, если к этому не будут готовы будущие педагоги. Высшая школа не может ограничиваться исключительно передачей набора предметных знаний для будущей профессиональной деятельности. В организации учебно-воспитательной работы помимо специальных и профессиональных необходимо учитывать также и социально-личностные интересы. Активная деятельность студента, его взаимодействие с участниками целостного педагогического процесса является одним из решающих условий формирования его социально-успешной личности, в связи с чем особое внимание должно уделяться организации коллаборативной учебной среды на занятиях, направляющим вектором процесса образования должно стать достижение успешного результата деятельности. Коллаборативное обучение – (англ. collaborative learning) – образовательный подход к преподаванию и обучению, предполагающий совместную работу групп учителей или учащихся при решении проблемы, выполнении задания или создания продукта [2]. Коллаборация определяется как совместная деятельность (процесс) в какой-либо сфере двух или более человек или организаций для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия (консенсуса). А. В. Куликов отмечает, что коллаборативное обучение представляет собой не просто метод, а настоящую образовательную философию: совместная работа, совместное осмысление, совместный рост и совместное совершенствование. Он утверждает, что эта философия идеально сочетается с современными требованиями общества [3, с. 105].

Вхождение учащегося в коллаборативную учебную среду предполагает его активное участие в решении поставленной задачи, овладение умениями и навыками практической, научной и теоретической деятельности. Формирование успешной личности происходит благодаря активному взаимодействию со средой, умениями общаться с разными людьми. Возможности образовательного и воспитательного потенциала коллаборации напрямую зависят от грамотной организации педагогом взаимодействия учащихся в группе. Преподавателю необходимо обеспечить субъектность каждого участника взаимодействия на занятии. При распределении на подгруппы важно выработать совместно с участниками коллаборации правила групповой работы, периодически менять состав групп после выполнения определенной задачи, распределять роли и обязанности в каждой группе и менять их,

в процессе взаимодействия допускается только конструктивная критика. Преподавателю необходимо координировать работу группы, обеспечивать активную коммуникацию, следить за атмосферой в группе и давать консультации по мере необходимости. Важным условием коллаборации должно быть активное участие каждого студента в учебном процессе, свобода самовыражения и возможность рефлексии.

В современных исследованиях описывается положительное влияние коллаборативной учебной среды на учебную мотивацию, качество усвоения знаний, уровень развития коммуникативных, организаторских компетенций и психолого-педагогических навыков студентов педагогических вузов. При соблюдении атмосферы доброжелательности и делового сотрудничества происходит сплочение группы и зарождается здоровый дух соперничества, что не может не отразиться благоприятно на всем учебном процессе.

Процесс обучения в условиях коллаборативной учебной среды имеет ряд преимуществ, это может стать стимулом для успешной деятельности учащихся, дает возможность самовыражения, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития, самооценки и рефлексии, развивает коммуникативные способности, играет большую роль в социализации и развивает критическое мышление.

Таким образом, создание коллаборативной учебной среды в вузе способствует целостному развитию личности будущего учителя, при котором получение академических знаний тесно переплетается с освоением профессиональных компетенций, формированием ценностных ориентаций студентов. Именно такие специалисты будут соответствовать новым вызовам времени и новым социальным ожиданиям. Достаточно хорошие показатели и положительная динамика роста по социальным, когнитивным и эмоциональным аспектам формирования личности и профессионально значимых качеств учащихся подтверждают целесообразность создания коллаборативной учебной среды в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берикханова А. Е. Создание коллаборативной учебной среды как средство формирования успешности личности будущего учителя // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. 2017. № 3. С. 110–114.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. М. : Наука, 1991. С. 24–57, 60–81.
3. Куликов А. В. Системы дистанционного коллаборативного обучения и некоторые аспекты технологии их разработки // Инновации и современные технологии в системе образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 февраля 2012 г. Пенза ; Ереван ; Шадринск : Социосфера, 2012. С. 105–107.

УДК 37.036

Галина Николаевна Рябова

г. Пенза, ryabogalina@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Эстетическое воспитание сегодня – одно из направлений воспитательной деятельности в школе, что зафиксировано в ФГОС и в Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций. В программе отмечается, что формирование эстетической культуры должно осуществляться «на основе

российских традиционных духовных ценностей, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства» [3, с. 7]. В то же время социокультурная ситуация, в которой сегодня осуществляется воспитательный процесс, отличается сложностью и неоднозначностью.

Многие исследователи отмечают кризисные явления в развитии цивилизации, связанные с формированием нового мирового порядка. В связи с этим встает вопрос, каким будет этот новый порядок, каковы будут ценностные ориентации, нормы и идеалы? Как сохранить при этом традиционные духовные ценности, являющиеся основой отечественной культуры и основой национально-культурной идентичности?

Все перемены в общественном развитии имеют под собой мировоззренческие основы. Поэтому стоит обратить внимание на идеи, получившие распространение в современном обществе, а также на факторы, влияющие на формирование личности современного школьника.

В числе таких факторов выступают политика глобализма, цифровые технологии, СМИ, массовая культура в целом. Исследования процесса глобализации и феномена глобализма позволили ученым-обществоведам высказать точку зрения о том, что мир движется к неототалитаризму, главной чертой которого является манипулирование сознанием человека. Под флагом толерантности происходит разрушение традиционных ценностей. «Глобалистски трактуемая толерантность, – писал профессор МГУ им. М. В. Ломоносова В. П. Пугачев, – требует от людей отказа воспринимать в качестве авторитетов общечеловеческие и христианские ценности, родителей, Бога, учителей. Она атомизирует общество, сеет отчуждение и равнодушие, подрывает основы коллективизма и солидарности, лишает людей твердых нравственных ориентиров, противопоставляет мужчин и женщин, поколения «отцов» и «детей». В результате такой политики происходит разрушение ценностного ядра у молодого поколения» [4, с. 89–90]. Важную роль в этом процессе формирования глобалистского типа личности с калейдоскопическим мировоззрением играют социальные сети, в которых зачастую насаждаются эгоизм и гедонизм, потребительское отношение к жизни и примитивизм мышления [4, с. 91].

Массовая культура, тиражируя низкопробные произведения, диктует свои модели поведения и навязывает оценочные суждения. Телеэкраны заполнили различного рода шоу, телевикторины, развлекательные программы. Практически нет программ, которые поднимали бы серьезные социальные проблемы. Шоу стали частью современной жизни. Некоторые из них можно охарактеризовать как совершенно безнравственные.

Все это нацелено на оболванивание, размывание нравственных ценностей и культурную деградацию людей. Осознание этой угрозы вылилось в целый ряд программ по сохранению культурного достояния, в том числе и нематериального. Одновременно в сфере образования разрабатывались и принимались документы, направленные на развитие художественно-эстетического образования и воспитания. Так, еще в декабре 2001 г. приказом министерства культуры РФ была принята Концепция художественного образования в Российской Федерации до 2025 г. Концепция была подкреплена Стратегией государственной культурной политики, рассчитанной на период до 2030 г. и Концепцией преподавания предметной области «Искусство», разработанной Министерством просвещения РФ (2018). Все эти документы обращали внимание на проблемы, существующие в области художественно-эстетического образования и воспитания. В частности отмечались недооценка роли эстетического сознания и художественной культуры как важных факторов динамического развития общества; культурный нигилизм значительной части молодежи; второстепенная роль, отводимая предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях и др. Далеко не все проблемы решены на сегодняшний день.

В то же время осознание данной ситуации показывает, что не все потеряно. Безусловно, все преобразования в общественной жизни начинаются с изменения сознания. Вопрос заключается в том, какие это изменения, насколько они глубокие и каковы будут последствия этих изменений. Большая ответственность ложится в этой ситуации на систему образования. Поэтому не случайно в общеобразовательной школе появилась федеральная программа воспитания.

Какое же место и значение для формирования личности школьника имеет художественно-эстетическое воспитание? Вспомним, что под художественно-эстетическим воспитанием понимается в широком смысле формирование эстетических качеств личности через приобщение к ценностям искусства, отечественной и мировой культуры; в узком (педагогическом) – обеспечение специально организованных условий для духовного обогащения личности средствами искусства, формирование эстетической культуры, мировоззренческих представлений, ценностных художественных ориентаций в социокультурном пространстве. Отметим, что художественно-эстетическое воспитание тесно связано с духовно-нравственным. Настолько тесно, что невозможно рассматривать одно в отрыве от другого. Поэтому, анализируя произведения искусства, мы неизбежно затрагиваем не только художественно-эстетические стороны, но и нравственные. В этой связи можно говорить о влиянии художественно-эстетического воспитания на личность школьника, его мировоззрение.

О нравственной силе искусства говорили многие мыслители прошлого и современности. Например, английский писатель XIX в., художник и теоретик искусства Джон Рескин (1819–1900) считал, что главное предназначение произведений искусства раскрывать истины о видимых предметах и нравственных чувствах. Другой функцией искусства он называл нравственное совершенствование людей [5, с. 43–44].

Академик Д. С. Лихачев был убежден, что подлинное искусство награждает человека ценностью доброты. «Награжденный даром понимать искусство, человек становится нравственно лучше, а следовательно, и счастливее. ...Ибо награжденный через искусство даром доброго понимания мира, окружающих его людей, прошлого и далекого, человек легче дружит с другими людьми, с другими культурами, с другими национальностями, ему легче жить» [2, с. 102–103].

Многие отечественные культурологи и искусствоведы видят основу для культурного диалога и добрососедских отношений в общечеловеческих ценностях. Действительно, для всех людей на Земле ценностями являются семья, любовь, дружба, справедливость, честность и т.д. Художественно-эстетическое воспитание предполагает формирование общечеловеческих ценностей через искусство. Поскольку 2024 г. объявлен Годом семьи, то посмотрим, как тема семьи и материнства отражена в разных национальных культурах и эпохах.

Одним из древнейших образов в искусстве является образ женщины-пра-родительницы. В странах Древнего Востока яркие образы трогательных семейных отношений мы находим в эпоху фараонов Эхнатона и Тутанхамона.

В Средние века тема материнства нашла воплощение в образе Богоматери. Иконы Благовещения помимо сакрального смысла несут и общечеловеческий: известие о беременности – благая, хорошая весть, которая несет радость и одновременно сознание ответственности за судьбу будущего ребенка. Иконы Рождества Христова и Рождества Богородицы являют нам образ матери, нежно любящей своего младенца. Эта же идея ярко воплощена в иконе Владимирской Богоматери.

В росписях католических храмов мы встречаем не менее трогательные сцены материнской любви, семейного тепла. В эпоху Возрождения, как мы помним, тема Богоматери – мадонны получила развитие в творчестве: Леонардо, Рафаэля и Микеланджело.

Рассматривая на уроках или на внеклассных занятиях эти произведения, мы говорим о средствах художественной выразительности, о законах красоты и гармонии. И одновременно о тех идеях и смыслах, которые в них заложены. И тут поднимаются вопросы нравственности. Этот ряд можно продолжить и рассмотреть отражение темы семьи и материнства в современном искусстве.

Можно согласиться с точкой зрения, высказанной современными исследователями: «В условиях глобализации и информатизации социума происходит трансформация всей культуры, ее защитного пояса и ядра. Это значит, что в новых формах культуры – информационных исчезает основа, на которую человек традиционного общества ориентировался, с помощью которой он социализировался и развивался. Одним из важнейших ориентиров в традиционной культуре всегда было искусство как важнейшая составляющая эстетики. Художественно-эстетическое воспитание является механизмом социализации личности наравне с образованием и обучением» [1, с. 93].

Таким образом, эстетическое воспитание играет важную роль в формировании личности современного школьника. Оно не только приобщает подрастающее поколение к ценностям художественной культуры и формирует эстетическое отношение к миру, но оно через произведения искусства формирует нравственные качества, актуализирует традиционные ценности, способствует становлению духовного мира личности. Поэтому можно говорить о том, что эстетическое воспитание формирует мировоззрение современного молодого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грязнова Е. В., Кожевникова И. А. Художественно-эстетическое воспитание: проблемы определения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 93–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-vospitanie-problemy-opredeleniya/viewer> (дата обращения: 14.10.2024).
2. Лихачев Д. С. Письма о добром. Пенза : Департамент культуры Пензенской области, 1996. 212 с.
3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. М., 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (дата обращения: 14.10.2024).
4. Пугачев В. П. Глобалистский тоталитаризм. Социальные мутации цифрового капитализма. Формирование человека и манипулятивные технологии управления. М. : Ленанд, 2022. 232 с. (Будущая Россия. № 34)
5. Рескин Дж. Лекции об искусстве. М. : АСТ, 2021. 416 с.

УДК 373.24

Виктория Сергеевна Самойлова

г. Пенза, samoylovav888@gmail.com

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, marina_sycheva2010@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОЛОСОВОГО ПОМОЩНИКА «АЛИСА» ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время информационные технологии активно проникают во все сферы жизни, включая дошкольное образование. Чтобы сделать процесс обучения

более наглядным, воспитатели активно используют интерактивные доски, обучающие компьютерные игры, мультимедийные презентации и другие современные инструменты. Эта тенденция также нашла отражение в семейном воспитании дошкольников. Телевизоры, компьютеры, телефоны и планшеты стали неотъемлемой частью образовательного процесса детей.

Голосовые помощники стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, предоставляя нам удобный и интуитивно понятный способ взаимодействия с технологиями.

Яндекс – это поисковая система и IT-компания, которая разрабатывает разнообразные сервисы для таких стран, как Россия, Белоруссия, Казахстан и Турция.

На данный момент компания «Яндекс» выпустила несколько устройств с голосовым помощником «Алиса», которые позволяют управлять умными гаджетами. Среди них «Умная колонка Яндекс. Станция», «Умная колонка Яндекс. Станция Мини» и другие. «Яндекс» позиционирует свою «Станцию» как компактного помощника для всего дома. Кроме того, совместно с другими компаниями было выпущено множество других колонок с Алисой.

В октябре 2017 года компания «Яндекс» представила голосового помощника «Алису». Многие родители стали использовать его как своеобразную «няню» для своих детей [1]. Нас интересует, какие технические возможности «Алиса» предлагает для взаимодействия с дошкольниками.

С точки зрения образования, одной из наиболее важных и очевидных функций «Алисы» является ее роль энциклопедии. «Алиса» может ответить на самые разные вопросы. В возрасте 4-5 лет дети активно проявляют любопытство и задают множество вопросов. Теперь у них есть возможность узнать значение незнакомого слова или получить информацию по интересующей теме, просто задав вопрос «Алисе».

Еще одна полезная функция, которая порадует родителей, – это «Сказки». «Алиса» может воспроизводить народные и классические сказки, рассказывая их голосами известных артистов российской эстрады.

Кроме того, «Алиса» обладает рядом функций, которые можно использовать в образовательных целях. Компания «Яндекс» называет эти функции навыками, и в дальнейшем мы будем придерживаться этой терминологии.

Голосовой помощник «Алиса» предлагает множество интересных функций и навыков, среди которых: «Общение» (включает разделы «Давай поболтаем» и «О чем ты думаешь?»), «Развлекись» (содержит разделы «Расскажи скороговорку» и «Расскажи анекдот»), «Просто поговорить» (включает разделы «Как дела?» и «Давай пообщаемся»). Однако самым необычным и увлекательным навыком, появившимся весной 2023 года, стал «Давай придумаем». На портале Яндекс. Диалоги этот навык описывается следующим образом: «Алиса поможет вам генерировать идеи, создавать тексты на самые разные темы и многое другое. Попросите ее написать поздравление для бабушки, придумать имя для кота или идею для стартапа – и вы увидите, какие неожиданные результаты могут получиться» [2].

Использование голосового помощника для развития сенсорных эталонов у дошкольников предлагает новаторский и увлекательный способ обучения. Благодаря интерактивному взаимодействию и увлекательным играм, дети активно вовлекаются в процесс, что способствует формированию ключевых навыков восприятия окружающего мира.

Сенсорные эталоны представляют собой набор навыков и знаний, которые помогают детям различать и понимать мир через органы чувств [3]. Задавая «Алисе» вопросы о формах, цветах, текстурах и звуках, дети получают мгновенные ответы, что способствует развитию их любознательности и позволяет осваивать новые понятия в увлекательной игровой форме.

Голосовой помощник способен предложить детям разнообразные игры и задания, которые помогут развить их сенсорное восприятие. Например, они могут участвовать в игре, где нужно угадать предмет по его описанию, или назвать цвета различных объектов. Эти увлекательные занятия способствуют улучшению внимания и сосредоточенности.

Кроме того, с помощью голосового помощника можно обсудить с детьми различные ощущения и эмоции, связанные с ними. Например, после того как дети потрогают разные текстуры, они могут поделиться своими чувствами с Алисой, например, рассказать, что чувствуют мягкость, грубость и так далее. Это способствует обогащению словарного запаса и развитию навыков самовыражения.

«Алиса» также может воспроизводить звуки природы, музыкальные мелодии или демонстрировать визуальные элементы, которые дети могут описывать. Это стимулирует слух и зрение, развивая способность анализировать информацию и сравнивать ее.

Голосовой помощник «Алиса» открывает двери в увлекательный мир познания для детей, делая процесс обучения ярким и интерактивным.

«Алиса» с радостью отвечает на самые разнообразные вопросы, начиная от самых простых и заканчивая сложными. Это позволяет детям активно участвовать в изучении нового, получая новые знания и навыки.

Голосовой помощник предлагает увлекательные игры и викторины, которые помогут развить логическое мышление и внимательность, делая обучение еще более интересным и эффективным.

«Алиса» – это не просто голосовой помощник, она также является источником вдохновения для детей. Благодаря ей, малыши могут наслаждаться чтением сказок и рассказов, что способствует развитию речи и литературному восприятию.

Дети могут задавать вопросы по прочитанному и обсуждать персонажей, что, в свою очередь, помогает развивать критическое мышление и воображение. Кроме того, голосовой помощник способен предоставить информацию о различных культурах, праздниках, традициях и обычаях. Это не только способствует формированию толерантности, но и значительно расширяет кругозор.

«Алиса» также помогает детям развивать навыки общения, обогащать словарный запас и совершенствовать речевые умения. Она предлагает детям возможность задавать вопросы и получать на них ответы в реальном времени, что активизирует их положительное отношение к коммуникации.

Голосовой помощник «Алиса» предлагает детям увлекательные игры, которые способствуют развитию словарного запаса. Например, она может сыграть в «Угадай слово» или «Закончи фразу», делая процесс обучения веселым и интересным. Эти игры не только вызывают интерес к языку, но и помогают детям учиться в игровой форме, не замечая этого.

«Алиса» — это уникальный персонаж, который с удовольствием читает детям сказки и истории, обеспечивая при этом четкое произношение и выразительную интонацию. После прочтения книги дети могут обсудить ее содержание, задать вопросы или пересказать услышанное. Это поможет им развить навыки составления рассказов и выражения своих мыслей.

Кроме того, «Алиса» открывает перед детьми двери в мир других языков, предлагая простые фразы и слова на иностранном языке. Это не только обогащает их словарный запас, но и способствует развитию интереса к многообразию культур.

«Алиса» предлагает детям повторять за ней слова и фразы, что способствует развитию фонематического слуха и артикуляции. Упражнения могут быть интересными и разнообразными: от простых скороговорок до веселых диалогов.

Голосовой помощник также предлагает множество интерактивных игр и задач, которые не только развлекают, но и обучают. Например, с ее помощью можно играть в образовательные игры, решать головоломки или выполнять творческие задания.

Взаимодействие с «Алисой» помогает детям развивать речь. Они учатся формулировать вопросы, правильно произносить слова и активно использовать язык. Такой интерактивный подход способствует улучшению артикуляции и расширению словарного запаса.

Использование «Алисы» способствует развитию социальных навыков у детей. Они учатся взаимодействовать с технологиями, что в дальнейшем помогает им общаться как с ровесниками, так и со взрослыми. Кроме того, они могут обсуждать с друзьями полученные результаты или идеи, что формирует навыки коллективной работы.

Каждый ребенок уникален, и «Алиса» может адаптироваться к индивидуальным потребностям и интересам детей дошкольного возраста. Это позволяет создавать персонализированные образовательные маршруты, учитывая способности и уровень знаний каждого дошкольника [4].

«Алиса» – это не только отличный помощник для детей, но и незаменимый ресурс для родителей и педагогов. Она предлагает полезные рекомендации по подбору материалов для занятий, отвечает на вопросы родителей и способствует организации учебного процесса.

Таким образом, в последнее время технологии активно проникают в образовательный процесс, и голосовые помощники, такие как «Алиса» от Яндекс, становятся неотъемлемой частью обучения детей. «Алиса» обладает значительным педагогическим потенциалом, обеспечивая мгновенный доступ к обширному объему информации. Дошкольники могут задавать вопросы и получать ответы на интересующие их темы, что способствует развитию любознательности и стремления к знаниям [5].

Голосовой помощник «Алиса» не только развлекает детей, но и служит инструментом для обучения. Он помогает развивать социальные навыки и способности к самостоятельному изучению. Однако следует помнить, что технологии должны быть дополнением к общению с педагогами и родителями, которые играют ключевую роль в развитии ребенка.

Внедрение таких инструментов, как «Алиса», может стать эффективным шагом к созданию современной и разнообразной образовательной среды для дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиса (голосовой помощник) // Википедия. URL: [https:// ru.wikipedia.org/](https://ru.wikipedia.org/) (дата обращения: 05.10.2024).
2. Давай придумаем. О навыке // Яндекс.Диалоги. URL: <https://dialogs.yandex.ru/store/skills/9cad1648-pomogi-pridumat> (дата обращения: 05.10.2024).
3. Навыки Алисы // Яндекс.Диалоги. URL: <https://dialogs.yandex.ru/store/> (дата обращения: 05.10.2024).
4. Титков И. В. О проблеме когнитивных искажений в профессиональной деятельности педагога // Современное психолого-педагогическое образование : материалы IX психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой (Красноярск, 25–27 октября 2018 г.). Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2018. С. 133–137.

5. Феоктистов Д. Н. Анализ и сравнение голосовых помощников «Алисы» и «Маруси» // Актуальные проблемы прикладной информатики в образовании, экономике, государственном и муниципальном управлении : материалы Междунар. науч. конф. (Барнаул, 25 мая 2022 г.) / под ред. А. Ю. Юдинцева, Г. Н. Трошкиной. Вып. VII. Барнаул : Алтайский государственный университет, 2022. С. 127–132.

УДК 37.018

Лариса Александровна Саратов

г. Краснодар, pushkinskayaschool@gmail.com

Инна Араратовна Кулик

г. Краснодар, inna-kulik@mail.ru

ЧАСТНОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ

Число учеников в негосударственных школах России постоянно растет. По данным экспертов РАНХиГС их количество удвоилось за период 2016–2024 гг. Почему же родители стали чаще предпочитать частное платное образование государственному бесплатному?

Доля частных школ в России невелика – порядка 2 %, по данным Ассоциации негосударственного образования. Можно ли считать частное образование для детей в России элитарным или оно начинает приобретать массовый характер? Вероятно, это зависит от концепции школы. Частные школы работают, как правило, с нестандартными запросами. Формирование и реализация образовательной политики должны включать всех участников этого процесса, и стоит выделить важную роль негосударственного сектора образования [3].

Среди проблем школьного образования в современной России отмечают материальную базу государственных школ, относительно невысокую заработную плату педагогов. 2023 год, объявленный Годом педагога и наставника, выполнил свою миссию лишь отчасти. Сами школьные учителя больше всего недовольны не уровнем зарплаты, как можно было предположить, а постоянно растущим уровнем бюрократической нагрузки. Известный математик А. В. Савватеев даже опубликовал в центральной печати «Манифест спасения массовой школы в России» [5, с. 8–10].

В связи с этим наметилась тенденция к тому, что эти противоречия могут хотя бы частично снять частные школы. Рост сектора частного образования – мировая тенденция, что можно проследить по публикациям в научных журналах за последние несколько лет.

Уже длительное время современные отечественные авторы отмечали «нереформируемость» российского государственного образования в силу разных причин [11, с. 56–57]. Возможным выходом из ситуации становятся частные школы, которые в силу их небольших масштабов, в силу финансовой независимости могут привлекать самых квалифицированных педагогов в регионе, могут приобретать современное оборудование, могут более гибко реагировать на запросы родителей и общие тренды в системе образования. Причем объективно отмечается, что частные школы – молодые, современные структурные единицы, часто находящиеся в стадии роста.

Все эти проблемы существуют и за рубежом, в европейских странах с классической системой частного образования, в странах Азии.

Один из самых влиятельных мировых журналов, «The Economist», опубликовал в 2019 году исследование, касающееся частных школ в англоязычном мире [11].

Следует отметить сдержанную иронию и точность формулировок авторов. Итак, исследования 2019 года показали, что лица, занимающие высшие должности, в том числе политики, судьи, ведущие государственные служащие и дипломаты, в пять раз чаще посещали платные школы, чем остальное население. Согласно исследованию аналитического центра The Sutton Trust, власть принадлежит весьма небольшой группе населения – 7 %, посещавших частные школы, и 1 % окончивших Оксбридж. В нем говорилось, что существует четкий «трубопровод», ведущий от платных школ через Оксбридж к высшим должностям.

Исследования Университетских колледжей Лондона и Кембриджа показали, что выпускники частных школ к 25 годам, скорее всего, заработают на 17 % больше, чем работники после государственных школ. И хотя частные школы предоставляют учащимся богатую человеческими ресурсами среду, они представляют серьезную проблему для британской системы образования и общества, так как остаются социально изолированными, а попытки попасть туда студентам из семей с низкими доходами посредством стипендий не дают результатов. С другой стороны, частные школы вносят значительный вклад в экономику и обеспечивают большое количество рабочих мест. Кроме того, британские частные школы экономят государству около 4,4 миллиардов фунтов стерлингов в год за счет отсутствия необходимости предоставлять этим ученикам места в государственных школах.

Частные школы дороги, и плата за них продолжает расти. Согласно отчету Института финансовых исследований, с 2010 года средняя плата за обучение в частных школах увеличилась на 20 % в реальном выражении, Средняя плата за 2022–2023 годы составила 15 200 фунтов стерлингов, что почти на 90 % выше, чем расходы государственной школы на одного ученика. Лучшие частные школы-интернаты стоят еще дороже. Это объяснимо: частные школы предлагают более широкий выбор предметов для изучения и занятий спортом, чем государственные школы. Один из выпускников написал, что если бы он учился в государственной школе, у него не было бы возможностей грести или фехтовать, общаться с иностранными студентами, ходить в походы с палаткой, картой и компасом или посещать зарубежные страны. Футболисты, игроки в регби, в крикет – половина из них – выпускники частных школ. 30–40 % наиболее популярных и продаваемых актеров и исполнителей учились в закрытых школах.

Хотя были обещания правительства уделить больше средств и внимания государственному образованию, результаты экзаменов за 2023 год показали, что ученики частных школ более чем в два раза чаще получают оценки высокого и высшего уровня, чем ученики государственного сектора [11].

Невзирая на элитарность частных школ в Британии, их полная отмена остается запретной темой. Неравенство в этом смысле будет сохраняться, несмотря на либеральные заявления очередного премьер-министра.

Особый «феномен частных школ» возник в современной Индии [8–10]. Официальные данные показывают резкий рост частного школьного образования и соответствующее быстрое сокращение размера сектора государственных школ в Индии, что позволяет предположить, что родители отказываются от государственных школ. Данные показывают, что подавляющее большинство частных школ в большинстве индийских штатов имеют достаточно низкую плату за обучение, если судить по доходу на душу населения в штате, расходам на одного учащегося в государственных школах и официально установленной минимальной ставке заработной платы в сельской местности. Это говорит о том, что доступность является важным фактором, способствующим переводу детей из государственных школ в частные и росту частных школ. Основной причиной очень низкого уровня платы за обучение в частных школах является более низкая зарплата учителей, которая, как показывают данные, лишь незначительно отличается от зарплат, выплачиваемых

в государственных школах. Это возможно, потому что частные школы платят заработную плату, исходя из рыночной цены, которая в Индии невысока из-за большого количеством безработных дипломированных выпускников-педагогов в стране. Государственные же школы платят бюрократически установленную минимальную заработную плату. Автор в своей статье показывает, как непродуманная государственная политика в сфере образования может наносить вред всем сторонам участников образовательного процесса [8].

В России при организации частных школ учредители сталкиваются с несколько иными проблемами. Это противоречивость системы правоотношений, в которых функционируют частные школы, несмотря на формальное правовое равенство частного и государственного секторов образования [1]. Это проблема организационной и психологической специфики частной школы [2], позиционирование частного учебного заведения и повышения его конкурентоспособности [6], применение современных технологий обучения [7], концепция продуктивного образования в практике региональных частных школ [4].

Публикации последних лет подтверждают идею, что частные школы в силу их специфики организации и управления быстрее откликаются на современные вызовы, соответственно качество образования в них все же отличается от государственных школ в лучшую сторону. Поэтому создание новых частных школ, хотя и не такими темпами, как в начале 1990-х годов, продолжается, особенно в регионах России. Есть регионы, например Пензенская область, где всего одно учебное заведение получило лицензию на ведение образовательной деятельности по всем трем уровням общего образования, причем это произошло впервые в августе 2023 года. Есть регионы-лидеры по социально-экономическому развитию, где доходы населения больше, и там количество частных школ растет. В этот список, наряду с Москвой и Санкт-Петербургом, входят Татарстан и Краснодарский край. Пример – деятельность АНОО «Пушкинская школа» в Краснодаре.

АНОО «Пушкинская школа» создана в 2019 году, получила лицензию в 2021 году, осуществила первый успешный выпуск в 2024 году. Школа входит в 500 лучших образовательных учреждений РФ, а также в перечень лидеров в образовании РФ. У школы есть своя миссия, которая реализуется коллективом талантливых педагогов – формирование «гибких навыков» у своих учеников в непрерывно меняющихся условиях.



Наряду с другими частными школами Краснодарского края и России в целом, АНОО «Пушкинская школа» стремится к формированию профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.



Государственное школьное образование испытывает на себе конкурентное давление со стороны частных школ все больше, и это должно привести к улучшению ситуации – повышаются выплаты педагогам, появляются новые направления в дополнительном образовании. Частные школы перестали восприниматься только как элитарные и финансово малодоступные. За образование детей в частных школах готовы платить не только сверхбогатые семьи; по статистике, сейчас в основном это люди с высоким уровнем собственного образования и готовые тратить свободное время на развитие своих детей, умеющие планировать жизнь.

В целом тенденция к развитию в России частного общего образования носит общемировой характер и соответствует требованиям к развитию «гибких навыков» у обучающихся. Не являясь чем-то абсолютно новым (на взаимодействии учебных дисциплин были построены учебные программы классических гимназий еще в начале XX века в России), «гибкие навыки» оказалось проще и быстрее реализовать в учебных планах частных школ, поэтому в перспективе можно предположить рост количества частных школ не только в столице, но и в регионах России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коновалов А. С. Правовое регулирование деятельности частных образовательных организаций (школ) в Российской Федерации // Наукосфера. 2022. № 11-2. С. 458–462.
2. Кондратьев М. Ю., Соснова И. В. Частная школа: социальная и социально-психологическая специфика в условиях современного российского образовательного пространства // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 3. С. 116–124.
3. Могилев А. В. Частная школа vs государственная? // Народное образование. 2013. № 9. С. 56–61.
4. Аксенова С. Д., Корнеева М. С., Прикот О. Г., Тагаева Н. Е. Продуктивное образование в практике частных школ Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2023. № 2 (75). С. 100–113.

5. Савватеев В. А. Манифест спасения массовой школы в России // ЭКО. 2023. № 5. С. 8–19.
6. Фомиченко Н. В. Маркетинговое исследование мотивов потребительского поведения при выборе частной школы России // Экономические науки. 2023. № 221. С. 106–111.
7. Храпаль Л. Р., Залялиева Д. Р. Опыт развития креативного мышления обучающихся частной школы // Высшее образование сегодня. 2024. № 2. С. 100–105.
8. Kingdon G. G. The Private Schooling Phenomenon in India: A Review // The Journal of Development Studies. 2020. № 56 (10). P. 1795–1817. doi: 10.1080/00220388.2020.1715943
9. Kumar D., Choudhury P. K. Determinants of Private School Choice in India: All about the Family Backgrounds? // Journal of School Choice. 2020. № 15 (4). P. 576–602. doi: 10.1080/15582159.2020.1852517
10. Mousumi M. A., Kusakabe T. The dilemmas of school choice: do parents really ‘choose’ low-fee private schools in Delhi, India? // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2017. № 49. P. 230–248. doi: 10.1080/03057925.2017.1401451
11. Should you send your children to private school? // The Economist. 2023. June 8th. URL: <https://www.economist.com/international/2023/06/08/should-you-send-your-children-to-private-school> (дата обращения: 02.10.2024).

УДК 811

Марат Александрович Семанин

г. Пенза, maratsemanin10@gmail.com

Никита Олегович Данилов

г. Пенза, nikitadanilovnow@gmail.com

Наталья Станиславовна Данкова

г. Пенза, n.s.dankova@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ЯЗЫК ГЛАЗАМИ НЕЙРОСЕТЕЙ: КАК ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ВОСПРИНИМАЕТ НОВЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СЛОВА

В современном мире язык не стоит на месте. Он представляет собой живой организм, постоянно меняющийся и развивающийся под воздействием общественных процессов и культурных тенденций. Новые молодежные слова и выражения появляются как отражение изменяющейся реальности и являются неотъемлемой частью языковой эволюции. Понимание того, как искусственный интеллект воспринимает и адаптируется к новым языковым явлениям, имеет большое значение, как для лингвистов, так и для разработчиков технологий обработки текста. В этой статье мы рассмотрим, как нейросети интерпретируют современный язык молодежи.

В сфере обработки естественного языка (NLP) нейросети занимают центральное место. Они позволяют анализировать тексты, выделять смысловые закономерности и создавать языковые модели. Современные средства включают в себя рекуррентные нейронные сети (RNN), сверточные нейронные сети (CNN) и трансформеры, которые эффективно обрабатывают большие объемы текстовых данных [4].

Нейросети способны адаптироваться к новым языковым тенденциям посредством обучения с использованием больших корпусов текстов [4].

Нейросети учитывают контекст и эмоциональную окраску новых слов и фраз, используя контекстуальные эмбединги [3], представляющие собой векторные представления слов, учитывающие их семантические отношения и контекст использования. Благодаря этому нейросети способны понимать значения слов и выражений в зависимости от их окружения и эмоционального контекста. При обработке текста модели учитывают не только само слово, но и его контекст, что позволяет им точнее интерпретировать и адаптироваться к изменяющимся смыслам и эмоциональным оттенкам выражений.

Исследователи сталкиваются с несколькими проблемами при обучении нейросетей [2]. Особую сложность представляет сленг. Во-первых, сленг часто является контекстно-зависимым и быстро изменяющимся, что делает сложным создание обучающих наборов данных. Кроме того, нейросети могут столкнуться с проблемой интерпретации нестандартной лексики, что может привести к ошибкам или непониманию контекста. Эти проблемы подчеркивают важность исследований в области адаптации нейронных сетей к разнообразию языковых контекстов и их быстрому изменению.

Далее приведем примеры некоторых молодежных слова и рассмотрим их через призму нейросети. Мы поставили перед собой задачу изучить, как нейросеть «Copilot» воспринимает новый молодежный сленг.

Рассмотрим слово «вайб» и его происхождение. Это слово стало популярным благодаря своему широкому использованию в онлайн-общении и социальных сетях. По-видимому, оно произошло от английского слова «vibe» (вибрация) и стало частью молодежного жаргона. «Вайб» приобрело значение общей энергетики или атмосферы, которые могут быть переданы определенным местом, событием или людьми. Нейросеть, интерпретирует «вайб» как синоним эмоционального состояния или атмосферы, что показано в следующем примере:

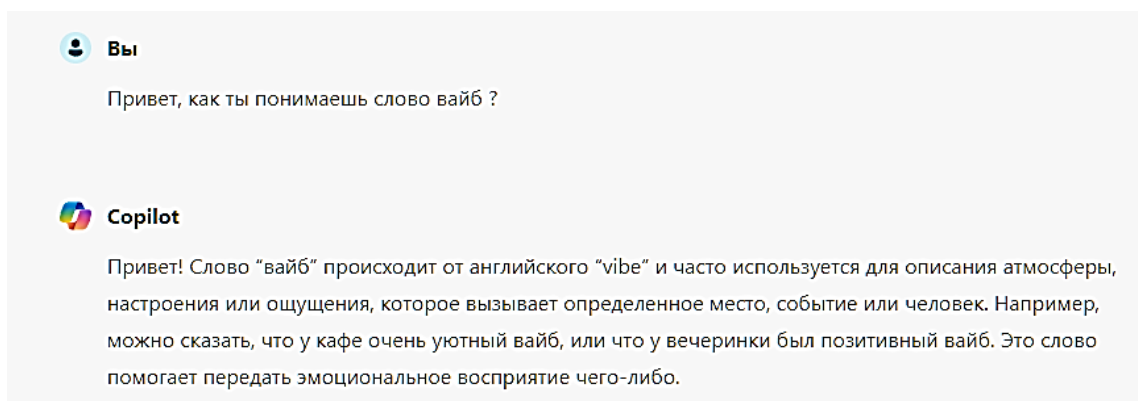


Рис. 1

Далее рассмотрим слово «скуф». Этот термин стал известен благодаря его широкому использованию в интернете и социальных медиа. «Скуф» – это лексическая единица с негативной семантикой, под которой понимается мужчина старше 30 лет с лишним весом. Считается, что они выглядят старше своих лет, потому что избегают занятий спортом и предпочитают пиво с жирной пищей. Мы предприняли несколько попыток задать вопрос нейросети о том, кто такой скуф, однако она выдала различные определения, которые не являлись верными, что можно наблюдать в следующем примере:

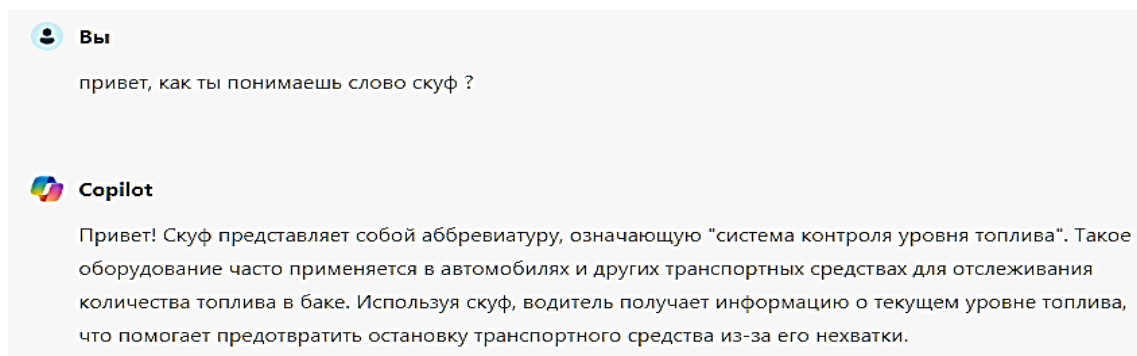


Рис. 2

Рассмотрим также слово «сигма». Это лексическая единица, которая описывает харизматичного мужчину, уверенного в себе и не нуждающегося в одобрении окружающих. Иными словами, сигма – это мужчина, обладающий качествами альфа-самца, но не стремящийся к лидерству и всеобщему признанию. Однако нейронная сеть распознает данное слово либо как букву греческого алфавита, либо математический символ, что можно проследить в следующем примере:

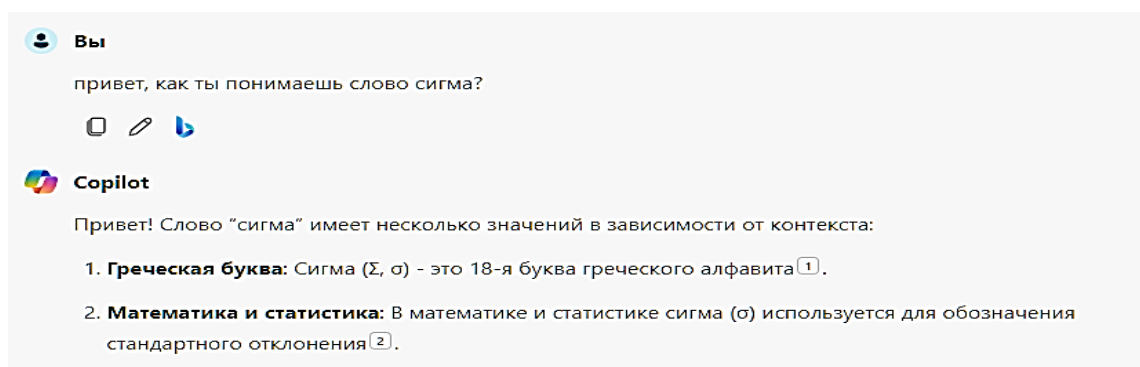


Рис. 3

Стоит также рассмотреть слово «мьюинг», которое обозначает неинвазивную технику по исправлению формы лица и овала нижней челюсти, оно произошло от фамилии создателя метода, английского ортодонта Джона Мью. Последователи мьюинга верят, что с помощью упражнений можно избавиться от второго подбородка и добиться эстетичной линии челюсти [1]. Определение нейросети оказалось верным, что показано в следующем примере:

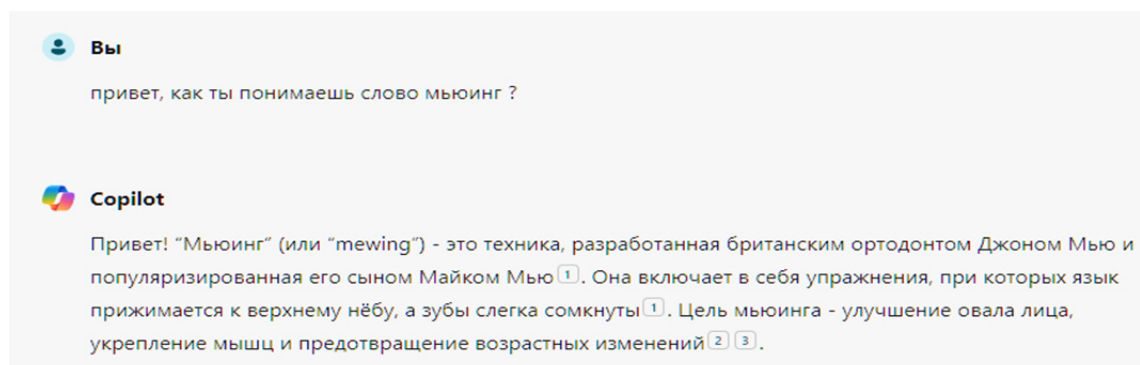


Рис. 4

Таким образом, результаты исследования показали, что нейросети успешно определяют значения некоторых новых слов, используемых в речи молодежи, однако не все слова интерпретируются правильно, в связи с этим выявлена необходимость дальнейшего совершенствования методов обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мьюинг: новая техника улучшения овала лица с помощью простых упражнений. URL: <https://www.nur.kz/health/healthy-lifestyle/2037188-myuing-novaya-tehnika-uluchsheniya-ovala-litsa-s-pomoschyu-prostyh-uprazhneniy/> (дата обращения: 15.08.2024).
2. Нейросеть, которая может все: какие есть сложности в обучении алгоритмов. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/6384647c9a794723d7a12f58> (дата обращения: 15.08.2024).
3. Обработка текстов в нейронных сетях. URL: <https://www.yourtodo.ru/posts/obrabotka-tekstov-v-nejronnyih-setyah/> (дата обращения: 15.08.2024).
4. Шулепов А. Обработка естественного языка (NLP) с помощью нейросетей. URL: <https://vc.ru/u/22269-aleksandr-shulepov/881898-obrabotka-estestvennogo-yazyka-nlp-s-pomoshchyu-neyrosetey> (дата обращения: 15.08.2024).

УДК 159.97

Татьяна Семеновна Семенова

г. Пенза, integra58@mail.ru

Б. В. ЗЕЙГАРНИК – ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ПСИХОЛОГ (К 125-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО)

В 2025 году исполняется 125 лет со дня рождения Блюмы Вульфовны Зейгарник (1900–1988) – основательницы отечественной патопсихологии. Патопсихология – раздел медицинской психологии, изучающей расстройства психики, причиной которых стали соматические или психические заболевания.

Научные интересы Блюмы Вульфовны лежали в области дифференциальной патопсихологической диагностики (уточнение нозологического диагноза, различение симптома болезни и яркой индивидуальности) [5]. Она создала патопсихологическую классификацию нарушений мышления у психически больных [4]. Блюма Вульфовна была мастером клинической беседы с психически больными, которую называла «очень сложной, филигранной работой» [6]. В конце научной деятельности она изучала мотивационно-личностные нарушения у психически больных, теоретически обосновала и эмпирически доказала роль личностного фактора в изменении психических процессов и наметила пути реабилитации больных за счет использования сохранного личностного потенциала [2]. Ее труды, не потерявшие актуальности и на сегодняшний день, внесли ее имя в число выдающихся отечественных психологов.

Однако мировую славу Блюме Вульфовне принес «эффект Зейгарник», который внесен во все учебники психологии: незавершенные действия запоминаются лучше завершенных в 1,9 раза. Этот закон был установлен ею в дипломной работе, выполненной под руководством Курта Левина, во время учебы Блюмы Вульфовны на отделении психологии философского факультета Берлинского университета, где читали лекции гештальтпсихологи В. Келер, М. Вертгеймер, К. Левин.

В 1931 году Б. В. Зейгарник вернулась в СССР, стала ближайшей сотрудницей Л. С. Выготского. В 1933 году она организовала встречу Л. С. Выготского с К. Левином, который две недели был в Москве, возвращаясь из Японии с научной конференции. Этих двух «гениев психологии» (Б. З.) Блюма Вульфовна считала своими учителями. У обоих ученых было много общего.

Гештальтпсихологи пытались строить экспериментальную психологию по аналогии с физической наукой. Блюма Вульфовна говорила об этом следующее. В физике каждое теоретическое положение должно быть обосновано и подтверждено экспериментально. Результаты эксперимента подсчитаны с максимальной возможной точностью. Блюма Вульфовна ссылалась на аналогичные требования к расчетам физиков П. Л. Капицы и его учителя Э. Резерфорда [3]. Более того, К. Левин считал, что итоговые расчеты опытов, если они правильно отражают реальность, не могут выражаться целыми числами (отсюда число 1,9 в эффекте Зейгарник). Он также настаивал на том, что психология должна прогнозировать поведение человека. Иначе говоря, открытие психологических законов должно иметь практическое применение, цитируя австрийского физика Л. Больцмана: «Нет ничего более практичного, чем хорошая теория» [3]. Этих правил неукоснительно придерживалась Б. В. Зейгарник всю свою жизнь в науке.

Во время Великой Отечественной войны вместе с А. Р. Лурия она работала на Урале в нейрохирургическом госпитале над восстановлением у бойцов высших психических функций после черепно-мозговых ранений. После войны возглавляла лабораторию психологии в Институте психиатрии. С 1949 года вела преподавательскую деятельность в МГУ им. М. В. Ломоносова.

В этой статье автору хочется поделиться личными воспоминаниями о Б. В. Зейгарник, каким она была преподавателем и человеком, ибо «частная сторона», как говорит Б. С. Братусь, ученик Блюмы Вульфовны, – один из главных источников научной продукции [1].

Будучи студенткой факультета психологии МГУ, я слушала ее лекции по патопсихологии. Затем, обучаясь в аспирантуре и специализируясь на кафедре возрастной психологии, не упускала случая пообщаться с Блумой Вульфовной на факультете и вне его.

На лекциях Блюма Вульфовна рассказывала о своем общении с Куртом Левином [3]. По ее словам, К. Левин часто проводил время со своими студентами в кафе, совмещая обед с обсуждением научных проблем. Во время одного из таких обедов у него возникла знаменитая идея. Левин был наблюдательным человеком. Он обратил внимание на поведение официанта. Подозвав его к себе, он спросил, что заказывали посетители, которых он обслуживал. Оказалось, что официант легко, не обращаясь к записям, мог вспомнить заказы пар, которых еще не рассчитал, но с трудом вспоминал заказы посетителей, которые уже заплатили и ушли. Левин предположил, что нерассчитанный заказ создает в сознании официанта очаг эмоционального напряжения, который исчезает после его расчета. Это предположение было подтверждено Б. В. Зейгарник эмпирически в ее дипломной работе. Эксперимент заключался в следующем. Испытуемым под предлогом проверки памяти предлагалось выполнить ряд простых заданий. При этом часть заданий экспериментатором прерывалась. В итоге испытуемых просили вспомнить, какие задания они выполняли. Оказалось, что незавершенные действия (прерванные задания) им запомнились лучше завершенных в 1,9 раза.

Эффект Зейгарник имеет большое практическое применение в обучении и даже в кино. Педагог, давая ученикам задание, откладывает его завершение до следующего занятия, создавая у них очаг эмоциональной напряженности и тем самым сохраняя его в памяти. Этот же прием используют режиссеры при съемках

сериалов. Каждая серия фильма рассказывает одну историю и задает новую интригу, которая должна вызвать у зрителей ожидание продолжения, тем самым поддерживая у них интерес на протяжении всего сериала.

Блюма Вульфовна пережила много потерь, в их числе арест мужа в 1940 году по обвинению в шпионаже и его смерть в лагере, увольнение с работы в 1953 году по «делу врачей» и последующую безработицу. Только поддержка друзей, в первую очередь, А. Р. Лурия и других помогла ей одной с двумя детьми пережить трудные времена.

Жизненные трудности не ожесточили ее. Наоборот, она была доброжелательным человеком, всегда готовым прийти на помощь другим. На факультете психологии МГУ она читала курс патопсихологии. Экзамен, по традиции факультета, принимали все свободные преподаватели кафедры. Это сокращало время экзамена и давало студентам возможность выбора преподавателя. К Блюме Вульфовне всегда была очередь. Все знали, что отметок у нее только две: отлично и хорошо. На пятерку надо, чтобы ответ от зубов отскакивал, все остальное – четыре. Троек, а тем более двоек она не ставила никогда. Выглядело это примерно так. Студент, плохо подготовившийся к экзамену, говорил примерно следующее: «Блюма Вульфовна, я в этом вопросе не совсем разобрался». Зейгарник кратко рассказывала ему вопрос, завершая фразой: «Вот видите, как просто». На попытки студента возразить, что отметка сильно завышена, она неизменно отвечала: «Ну что вы, молодой человек?! Кушать-то вы должны! Вам надо получать стипендию!».

За глаза студенты называли Зейгарник Блюмочкой. К слову, ее так же называл А. Р. Лурия. Блюма Вульфовна была крошечной сухонькой старушкой. Она никогда не читала лекции за кафедрой, ее из-за нее просто не было видно. В последние годы жизни она много болела, но если приезжала читать лекцию, то читала ее всегда стоя.

Будучи очень требовательным ученым и преподавателем, она всегда была снисходительна к недостаткам и ошибкам окружающих. Отметив слабые места научной работы, она всегда давала на нее положительный отзыв, будь то студенческий диплом или диссертация. В составе Ученого совета она приходила на все защиты кандидатских и докторских диссертаций, когда была здорова. Если кто-то из членов совета не мог прийти на защиту, она деликатно укоряла: «Ну что Вы?! Это же наш Женя защищается! Нам надо его поддержать».

Однажды я была на встрече стажеров – выпускников кафедры нейро- и патопсихологии с преподавателями кафедры, в которой участвовала Блюма Вульфовна. Встреча проходила в зале дома культуры. На сцене были преподаватели, в зале стажеры. Стажеры из зала жаловались на то, что у них мало опыта, что их не уважают психиатры, на то, что им недостает хороших методик. Действительно, профессиональные методики с качественным стимульным материалом по клинической психологии были в то время в дефиците. Зейгарник долго и внимательно слушала, в заключение взяла слово и сказала следующее: «Меня удивляет, как это психиатр может не уважать психолога?! Я работала со многими психиатрами (называет имена известных врачей, в том числе П. Б. Ганнушкина и В. А. Гиляровского). И все они относились ко мне с уважением, все ко мне прислушивались. А что касается методик, то не надо на них заикливаться. Я смотрю на больного и вижу: вот у него спутанность сознания, вот скачка идей и т.д.». Рядом со мной в зале сидит девушка и тихо говорит: «А вот я смотрю на больного, шизофреника «со стажем», читаю его стихи, рассматриваю рисунки и не понимаю, что этот умный, творческий человек с таким нестандартным мышлением здесь делает?!»

В заключение еще одно воспоминание. В Москву приехала группа японских психологов. Они рассказывали о своей системе воспитания. В последний день пребывания они с утра были на факультете, а вечером должны были улетать домой. В этот день у Б. В. Зейгарник была лекция. Японцев познакомили с Б. В. Сказать, что они были удивлены – это ничего не сказать! Они думали, что эффект Зейгарник – это закон из учебника, а тут живая история. Японцы не только пошли на ее лекцию, но и после долго ее не отпускали. Ради общения с ней они сдали билеты на обратный рейс. В итоге они улетели позже, создав проблему с просроченной визой, о чем на следующий день декану факультета сообщили по телефону довольные работники МИДа СССР.

Завершить статью мне хотелось бы цитатой Б. С. Братуся: «Весь мир знает феномен Зейгарник, но не все знают, что сама Зейгарник – феномен» [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братусь Б. С. Феномен Зейгарник и Б. В. Зейгарник как феномен // Вопросы психологии. 2022. № 3. С. 113–125.
2. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 169 с.
3. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 118 с.
4. Зейгарник Б. В. Патология мышления. М. : Ленанд, 2020. 248 с.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учебник. 4-е изд. СПб. : Питер, 2024. 368 с.
6. Метод беседы в психологии : учеб. пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений / ред.-сост. А. М. Айламазян. М. : Смысл, 1999. 222 с.

УДК 372.891

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, simakovanat@mail.ru

РОЛЬ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

География является комплексной наукой о Земле, которой принадлежит особое место в системе школьного и вузовского образования. Ее уникальность как науки заключается в том, что она является одновременно и естественной, и общественной. Естественнонаучную часть географии представляет физическая география, изучающая пространственные особенности природной среды (географической оболочки). К физической географии относятся общее землеведение, геология, картография с основами топографии, метеорология, гидрология, геоморфология и др. Социально-экономическая география является общественной географической наукой, поскольку изучает размещение производительных сил как результат развития человеческого общества. Основным предметом ее исследования является территориальная организация и территориальная структура хозяйства, иными словами – пространственная дифференциация производства и ее закономерности.

В комплексе географических наук социально-экономическая география более всего связана с практикой, с хозяйственной деятельностью человека, с решением

экономических проблем, от которых зависит уровень жизни и благосостояния населения. Из всего разнообразия смежных научных направлений и дисциплин с социально-экономической географией теснее всего связана физическая география, предметом исследования которой являются закономерности пространственных особенностей природной среды и причинно-следственные связи, формирующиеся в результате действия этих закономерностей. Они, в свою очередь, оказывают непосредственное влияние на частные закономерности и факторы развития и размещения производства, на формирование хозяйственной специализации регионов и стран, следовательно, на развитие международного и внутрирайонного территориального (географического) разделения труда.

Важность географии заключается в том, что, по сути, это единственный предмет мировоззренческого характера, формирующий у обучающихся (школьников и студентов) комплексное, системное и социально ориентированное представление о Земле как о планете людей. Это предмет, знакомящий обучающихся с территориальным подходом как ведущим методом научного познания и важным способом воздействия на социально-экономические процессы посредством осуществления различных мероприятий региональной политики государств.

Общая культура обучающихся, формирующаяся в результате непрерывного процесса образования, представляет собой синтез исторической, филологической, физической, географической, медицинской и других культур. Географическая культура и географическая грамотность являются неотъемлемым атрибутом современного человека. По мнению профессора В. П. Максаковского, понятие «географическая культура» включает следующие компоненты: географическую картину мира, географическое мышление, методы географии и язык географии [1, с. 13]. Эти главные составные части географической культуры содержат фундаментальные знания, являющиеся основой мировоззрения, дающие представление о современной географической картине мира как части целостной научной картины мира [2].

В последние годы четко обозначилась тенденция усиления конкуренции с географией некоторых смежных учебных дисциплин. В первую очередь это касается экономики, экологии и естествознания. Это привело к существенному сокращению часов, отведенных на изучение географии в школьном курсе. Недооценка роли школьной географии ведет к снижению общего уровня географической культуры в обществе, что в принципе недопустимо, поскольку именно география занимает уникальное положение на стыке естественных и общественных наук, являясь естественно-гуманитарной наукой.

В отличие от физической географии, исследующей закономерности и следствия развития природных оболочек Земли (атмосферы, гидросферы, литосферы, педосферы, биосферы), социально-экономическая география изучает закономерности, принципы и факторы размещения производительных сил на основе комплексного анализа природно-ресурсного, демографического и научно-технического потенциала; особенности развития и размещения важнейших межотраслевых хозяйственных комплексов – промышленности, сельского хозяйства, транспорта, сферы услуг, инфраструктуры; особенности территориальной организации труда, выражающиеся в формировании региональных комплексов (административно-хозяйственных и производственно-экономических) на уровне функциональных различий и специфики развития экономики в результате географического разделения труда и экономической политики регионов.

Для будущих педагогов и работников других специальностей (например, экономистов) очень важным является понимание роли физической географии и смежных наук (в частности, геоэкологии, ландшафтоведения, природопользования и других) в изучении социально-экономической географии. Особенно это

касается проблем территориальной организации хозяйства страны в целом и ее отдельных регионов. Центральное место в этих вопросах принадлежит экономическому районированию, основной задачей которого является рационализация размещения производительных сил. Экономическая география должна способствовать выбору наиболее оптимальных вариантов районов создания различных хозяйственных объектов с учетом их минимального отрицательного воздействия на окружающую среду.

Содержание социально-экономической географии дает возможность познакомиться обучающимся с глобальными проблемами человечества – экологической, демографической, энергетической, ресурсной, планетарным изменением климата и другими, поскольку все эти проблемы имеют четко выраженную географическую (территориальную) интерпретацию.

Большое значение для географов, экономистов, специалистов в области разных отраслей хозяйственной деятельности имеют знания и умения проводить хозяйственную оценку природно-ресурсного потенциала любой территории, являющегося важнейшей основой ее экономического развития. В этом вопросе одинаково важна роль физической и экономической географии. Территориальное распределение и пространственные сочетания природных условий и ресурсов являются ведущим фактором развития хозяйственной специализации районов и стран, формирования территориальных систем разного ранга (территориально-производственных комплексов, промышленных районов, агломераций, узлов и центров, агропромышленных комплексов).

Территориальное распределение природных ресурсов, изучаемое физической и экономической географией, важно учитывать для выявления природных предпосылок развития хозяйства и более рационального природопользования. В связи с этим хозяйственная оценка природно-ресурсного потенциала территории является важной составной частью комплексной экономико-географической характеристики любого региона с точки зрения обоснования и анализа факторов, обуславливающих формирование его хозяйственной специализации. Хозяйственная оценка природно-ресурсного потенциала территории имеет исключительно важное практическое значение. Она позволяет не только объяснять особенности сложившейся географии хозяйства, но и экономически обосновывать более рациональные варианты размещения производства, осуществлять выбор наиболее оптимальных районов для строительства каждого отдельного хозяйственного объекта и их групп.

В процессе изучения географии закладываются основы экономико-географических и экономических понятий и знаний, которые при последующем изучении специальных дисциплин наполняются конкретным содержанием, что очень ценно с точки зрения активизации познавательной деятельности обучающихся.

Образование в современном мире – это один из важнейших компонентов, без которых невозможно дальнейшее развитие общества. От уровня образования граждан во многом зависит экономическая мощь государства. Повышение уровня грамотности населения, в том числе в области географических знаний, является важнейшей задачей образовательного процесса в целом [3]. На выявление уровня географической грамотности населения и популяризацию географических знаний направлена ежегодная организация международной просветительской акции – «Географического диктанта». Проведение этой акции способствует повышению интереса населения страны к географии России, формированию национальной идентичности общества посредством знакомства с ее уникальными природными, этническими, социальными и экономическими особенностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максаковский В. П. Географическая культура. М. : ВЛАДОС, 1998. 416 с.
2. Симакова Н. А. Культурный потенциал как показатель качества населения Пензенской области // Региональные аспекты географических исследований и образования : сб. ст. по материалам XV Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 175-летию Русского географического общества / под ред. Н. А. Симаковой, С. Н. Артемовой, Н. С. Алексеевой. 2020. С. 89–93.
3. Симакова Н. А., Пятин М. А., Марченко Н. А. Географические знания как неотъемлемая составная часть духовной культуры // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. 2016. С. 165–169.

УДК 3.37.378.016

Веста Николаевна Смирнова

г. Пенза, vesta_smirnova@inbox.ru

К ВОПРОСУ О РОЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как было показано нами в предыдущих публикациях в условиях цифровизации современного общества и распространения компьютерных технологий в образовательной сфере во многих российских вузах активно внедряют электронную информационную среду, которая предполагает наличие обучающих платформ по различным учебным дисциплинам, в том числе, иностранному языку [3].

Очевидное достоинство дистанционного обучения – это неограниченный доступ к различным образовательным услугам и материалам. В этих условиях, студент должен обладать не только языковыми умениями, но и информационными навыками. Согласно мнению исследователя А. Л. Назаренко, «успешность самостоятельной деятельности студентов в условиях удаленного обучения иностранному языку заключается в умении пользоваться всеми доступными электронными средствами обучения» [2, с. 65].

Однако важным вопросом остается выбор метода дистанционного обучения иностранному языку как способного устранить некоторые трудности, например, необходимость постоянного присутствия преподавателя на занятии в качестве источника подачи новой информации или коррекции процесса превращения теоретических знаний в практические умения и навыки [1, с. 24].

Как известно, все методы изучения иностранного языка можно разделить на две основные группы: 1) методы, ориентированные на речь; 2) методы, ориентированные на знания. Согласно ФГОС нового поколения, студенты высшей школы после прохождения курса иностранного языка должны владеть не только основными теоретическими знаниями и умениями и применять их при переводе специальной литературы по направлению подготовки, но и справляться с проблемами устного взаимодействия на иностранном языке в реальной жизненной ситуации. Наряду с этим, современное развитие общества, формирование новых квалификационных характеристик и усиление устных языковых контактов диктуют свои собственные требования к овладению языковыми компетенциями, а именно овладение свободной речью на иностранном языке в рамках межличностного, делового и межкультурного общения.

Однако в результате традиционного подхода к обучению иностранного языка студенты часто не способны применять полученные знания в ходе своей дальнейшей профессиональной деятельности. Знание языковых структур и правил практически не отрабатывается в устной речи на иностранном языке. Причина низкой успеваемости в неязыковом вузе также объясняется отсутствием у студентов лингвистического профиля особых языковых способностей.

В связи с этим, немаловажной задачей остается повышение уровня обучаемости устной иноязычной речи студентов.

Речеслуховой метод изучения иностранного языка, на наш взгляд, способен эффективно решить перечисленные проблемы. В его основе лежит принцип естественного овладения речью на иностранном языке, основанный на природных каналах человеческого восприятия, эмоциях, ощущениях. Данный метод применим для студентов, не имеющих особых лингвистических способностей. В результате многократного прослушивания учебного материала, совместимого с любым видом внеучебной деятельности, происходит его запоминание. Преподаватель выступает как инструктор или руководитель процесса обучения. Важная особенность данной методики заключается в том, что при изучении иностранного языка студенты учатся не только говорить, но и думать на иностранном языке, причем освоение грамматического строя иностранного языка происходит непосредственно с устной речью и по мере необходимости.

Овладение речью на иностранном языке происходит в пять этапов:

1. Восприятие новых языковых единиц на слух.
2. Понимание новых языковых единиц.
3. Формирование способности строить рассуждения на иностранном языке.
4. Формирование способности говорения на иностранном языке.
5. Анализ собственной речи на иностранном языке [1, с. 25].

Таким образом, удаленный формат обучения иностранному языку создает наиболее благоприятные условия для применения речеслухового метода как эффективного способа овладения устной речью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козина Т. А., Филимонова А. С. Проблема выбора метода дистанционного обучения иностранному языку в техническом вузе // Актуальные проблемы науки и практики в различных отраслях народного хозяйства : сб. докл. IV Нац. науч.-практ. конф. Ч. 3. Педагогические науки. Пенза : ПГУАС, 2021. С. 24–26.
2. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике. Дистанционное обучение. М. : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2013. 271 с.
3. Смирнова В. Н. Обучение научно-техническому переводу в условиях электронной информационно-образовательной среды в строительном университете // Открытое образование. 2019. Т. 23, № 2. С. 4–13.

УДК 371.3

Екатерина Константиновна Смирнова

г. Елец, smirnovakate2004@gmail.com

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: МЕДИАГРАМОТНОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

В условиях стремительного развития информационных технологий и постоянного увеличения объема доступной информации в сети Интернет, навыки

критического мышления становятся основополагающими для успешной адаптации личности в современном обществе [4]. Термин «критическое мышление» включает в себя такие понятия как анализ, оценка, синтез полученной информации, а также принятие обоснованных решений на основе вышеперечисленных действий. Одним из возможных факторов, способных оказать конструктивное влияние на развитие критического мышления, является медиаграмотность, охватывающая навыки поиска, анализа и создания медийного контента [5].

Г. А. Арутюнов предлагает следующее определение медиаграмотности – это «критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации» [1, с. 225]. В данном определении, как несложно заметить, четко прослеживается образовательный контекст, соответственно формирование медиаграмотности должно стать одним из векторов работы педагогов общеобразовательных школ.

При этом, в свою очередь, А. В. Кучай подчеркивает, что использование медиа контента может положительно сказаться сразу на нескольких аспектах учебного процесса:

- стимулировать когнитивные аспекты обучения, такие, как восприятие и осознание информации;
- усилить мотивацию обучающихся;
- развить у обучающихся фундаментальный подход к обучению, следовательно, помочь в формировании более глубокого понимания и анализа информации [3].

СМИ, безусловно, играют ключевую роль в формировании представлений и убеждений общества, они влияют на общественное мнение и могут способствовать развитию критического мышления. Образовательные учреждения, в свою очередь, должны подготовить обучающихся к критическому восприятию информации, представляемой СМИ, развивать навыки критического анализа, позволяющие им отличать достоверные факты от субъективных мнений или манипуляций. Так, по словам О. В. Шиняевой, В. Е. Каманиной, «в ситуации информационной перегрузки проверенная, достоверная информация приобрела особую ценность, стала важным оружием против паники и фейков» [6, с. 79].

В соответствии с этим, в первую очередь, необходимо научить обучающихся следующим навыкам критического восприятия информации:

1. Проверка источников: прежде чем принимать информацию за правду, важно проверить, откуда она поступает. Надежные источники, такие как авторитетные новостные агентства, научные публикации и официальные отчеты, как правило, предоставляют более точные данные. Следует идентифицировать такие источники и избегать информации, поступающей из непроверенных, сомнительных источников.

2. Анализ автора: важно учитывать, кто является автором статьи или материала. Если автор имеет опыт или квалификацию в рассматриваемой области, то к такой информации можно относиться с высоким уровнем доверия.

3. Разделение фактов и мнений: следует различать факты и мнения. Факты – это проверяемые данные, которые можно подтвердить, тогда как мнения – это личные взгляды и интерпретации. Например, фраза «В Москве более 12 миллионов жителей» – это факт, поскольку подтверждается конкретными статистическими данными, тогда как «Москва – самый красивый город в мире» – это мнение, ввиду того, что основано исключительно на вкусовых предпочтениях определенного человека, его субъективном восприятии прекрасного. Обучающиеся должны уметь дифференцировать, какие утверждения являются фактами, а какие – личностными оценками.

4. Сравнение нескольких источников: для получения более полной картины важно сопоставить информацию из разных источников. Если несколько независимых источников сообщают об одном и том же событии, это может подтвердить достоверность информации. Обучающимся стоит «привить» привычку к критическому сравнению новостей и сообщений.

5. Оценка языка и эмоциональной окраски: анализ языка, используемого в материалах СМИ, может помочь выявить предвзятость. Например, использование эмоционально окрашенных слов и фраз может указывать на попытку манипуляции мнением читателя. Обучающихся надо научить уделять пристальное внимание данному аспекту.

6. Использование фактических проверок: существуют специализированные ресурсы, которые занимаются проверкой фактов и разоблачением фейковых новостей. Обучающихся следует ознакомить с этими ресурсами для их использования при проверке информации.

Отметим, что интеграция медиа в образовательный процесс с целью развития навыков критического мышления школьников может быть осуществлена через конкретные методы обучения. Одним из них является проектное обучение, в рамках которого обучающиеся работают над созданием медийных продуктов, таких как блоги, видеоролики, подкасты и пр. Такой подход позволяет им не только получать определенные знания, но и умения применять их на практике, развивая при этом, как отмечают И. Р. Рыбина и И. Ю. Попова, критическое мышление, а конкретно умения:

- анализировать (выделять главную мысль, основные идеи сообщения, сопоставлять полученную информацию с ранее известной или дополнительно найденной, делать соответствующие выводы для решения поставленной проблемы);
- структурировать и интерпретировать;
- обобщать информацию, полученную из разных источников;
- оценивать информацию и делать соответствующие аргументированные выводы для решения или рассмотрения обсуждаемой проблемы» [5, с. 300].

Для обучающихся можно организовать проект, в рамках которого они будут исследовать актуальные темы, представленные в СМИ. Проект может быть представлен в качестве новостного блога, где обучающиеся будут анализировать и обсуждать различные события, проверять факты, а также публиковать свои высказывания и мнения на актуальные темы. Это не только развивает навыки критического мышления, но и учит работать в команде, проводить исследования и формулировать свои мысли.

В старших классах можно предложить школьникам создать подкасты, посвященные вопросам медиаграмотности. Такой проект может включать интервью с экспертами, обсуждения актуальных проблем, связанных с медийным контентом и его влиянием на общество. Например, обучающиеся могут создать подкаст-сериал о том, как социальные сети формируют общественное мнение, обсуждая различные точки зрения и приводя примеры из жизни. Кроме того, можно предложить создание видеоуроков или вебинаров на тему медиаграмотности, где обучающиеся смогут поделиться своими знаниями с младшими школьниками или ровесниками. Такой подход не только обеспечит высокий уровень медиаграмотности, но будет способствовать также развитию навыков публичных выступлений и коммуникации.

Важным аспектом, на наш взгляд, является использование дискуссионных форматов на занятиях, где обучающиеся могут обсуждать различные точки зрения и аргументы. Это позволит развивать навыки аргументации и критического восприятия информации. С. Б. Джумашева подчеркивает, что во время использования

формы дискуссии на уроке «обучающиеся овладевают важнейшими ораторскими умениями и искусством доказательной полемики, что уже само по себе является важным приобретением для взрослой жизни» [2, с. 146].

Таким образом, образовательные учреждения должны активно работать над внедрением программ формирования медиаграмотности для развития навыков критического мышления обучающихся для подготовки нового поколения к жизни в условиях постоянно изменяющегося информационного пространства. Важно при этом в полной мере осознавать, что развитие критического мышления – это не просто задача учебного заведения, но и общая цель общества, направленная на формирование активных и ответственных граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов Г. А. Соотношение понятий информационной грамотности и медиаграмотности // Вестник Московского университета МВД России. 2013. № 8. С. 223–225. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-informatsionnoy-gramotnosti-i-mediagramotnosti> (дата обращения: 22.09.2024).
2. Джумашева С. Б. Использование дискуссионных методов на уроках истории // Вестник науки. 2023. № 1 (58). С. 139–147. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-diskussionnyh-metodov-na-urokah-istorii> (дата обращения: 22.09.2024).
3. Кучай А. В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-multimediynyh-tehnologiy-v-protsess-obucheniya> (дата обращения: 22.09.2024).
4. Морозов А. В. К проблеме воспитания и обучения в XXI веке // Великие учителя и наставники: наследие через века. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. и Всерос. конкурса науч.-исслед. работ студентов и аспирантов [посвящается Году педагога и наставника в Российской Федерации]. Владимир : Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2023. С. 188–195.
5. Рыбина И. Р., Попова И. Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 299–302. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.09.2024).
6. Шиняева О. В., Каманина В. Е. Реализация функций средств массовой информации в условиях глобальных и национальных вызовов: оценки населения и журналистов // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 1 (57). С. 77–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-funktsiy-sredstv-massovoy-informatsii-v-usloviyah-globalnyh-i-natsionalnyh-vyzovov-otsenki-naseleniya-i-zhurnalistov> (дата обращения: 22.09.2024).

УДК 372.851

Елизавета Валериевна Соколова

г. Москва, ev.sokolova@mpgu.su

О РАЗВИТИИ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Учебный 2023/2024 год охарактеризовался внедрением в общеобразовательные учебные заведения Федеральной образовательной программы (ФОП ОО),

в частности, Федеральной рабочей программы по учебному предмету «Математика» (ФРП). В ней детализированы требования к планируемым результатам обновленного ФГОС общего образования [5].

Среди планируемых метапредметных результатов освоения математики рассмотрим группу познавательных УУД, связанных с умениями работать с информацией. Проведенные исследования показывают, что более половины учителей математики не видят в своем предмете возможностей для формирования указанных умений. В частности, только «47% учителей математики связывают ответственность школы с необходимостью научить ребенка оценивать достоверность информации» [4, с. 20].

В контексте решения этой проблемы сконструирована типовая учебная задача «Текст» [1, 6], включающая: 1) планируемые результаты – познавательные УУД, 2) умения, специфические для математики, 3) модели заданий (табл. 1).

Таблица 1

Типовая учебная задача (ТУЗ) «Математический текст»

Планируемые результаты: «выявлять недостаточность и избыточность информации, данных, необходимых для решения задачи; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления; выбирать форму представления информации...; оценивать надежность информации по критериям, предложенным учителем или сформулированным самостоятельно» [4, п. 146.3.2.4].
Умения, характеризующие достижение этих результатов: 1) использовать возможности сети Интернет, справочные пособия для поиска недостающей информации; 2) составлять план текста, вопросы к тексту, отвечать на вопросы к тексту; 3) составлять информационные схемы данных текстов; 4) переносить знания и умения на решение задач, не связанных напрямую с изученной учебной информацией
Модели заданий <u>Задание (вариант 1).</u> Прочтите текст и составьте план текста. Переформулируйте рубрики плана в вопросы к тексту. <u>Задание (вариант 2).</u> Прочтите текст и составьте информационную схему, умственную карту, кластер, фрейм-схему текста. <u>Задание (вариант 3).</u> Прочтите текст. Ответьте на данные вопросы к прочитанному тексту. Выясните, достаточно ли информации в приведенном тексте для ответа на данные вопросы.

Наполнение моделей заданий математическим содержанием позволит учителю самому конструировать учебно-познавательные задачи, выполнение которых позволит достигать предметные результаты во взаимосвязи с метапредметными (познавательными УУД: работа с информацией).

Отметим, что содержание текстов может быть различным: параграф из учебника математики по изучаемой теме; текст из дополнительной литературы, связанный с историей математики, и т.п. Так, например, при изучении темы «Действия с рациональными числами», шестиклассники получают задание прочитать текст в учебнике [3] на странице 32 по истории отрицательных чисел и составить план текста (вариант 1).

Включать в процесс обучения задания по составлению информационной схемы или фрейм-схемы текстов целесообразно в целях систематизации информации, представленной в нескольких параграфах учебника. Так, например, при обучении теме «Случайные события», восьмиклассники составляют фрейм-схему (или

заполняют пропуски в блоках) «Виды случайных событий», содержащую информацию параграфов 51–53 учебника [2]. Результат выполнения задания школьниками (вариант 2) приведен на рисунке 1: составлена фрейм-схема, содержащая схемы определений понятий: случайное событие, совместные и несовместные события, равновозможные события.

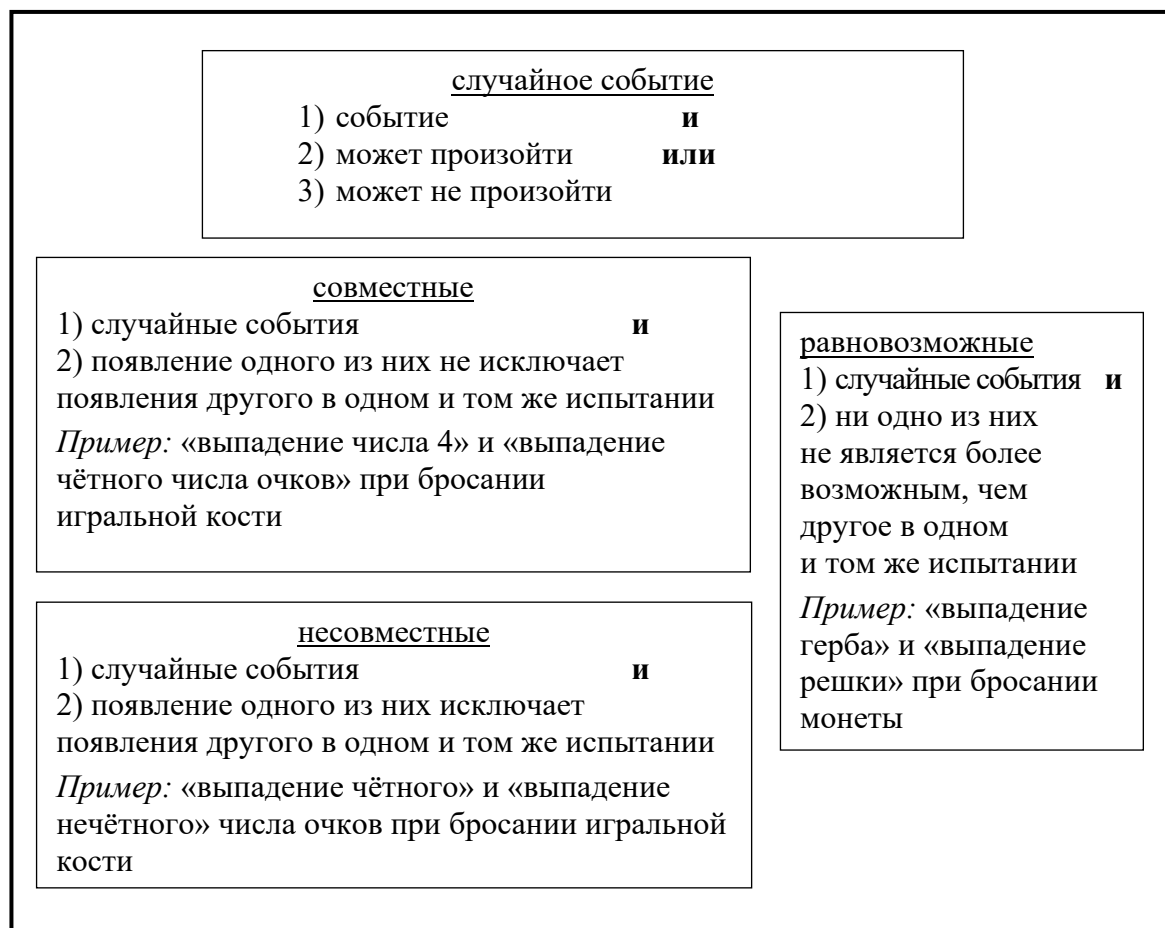


Рис. 1. Фрейм-схема «Виды случайных событий»

Среди множества текстов выделим особую группу, включающую практическую задачу. Содержание такого текста должно быть связано с реальной жизнью, а выполнение задания предполагает формирование умений ориентироваться в поиске недостающей информации, выбирать источники информации и оценивать ее достоверность (вариант 3). В табл. 2 приведен пример конкретизации данной модели задания при обучении школьников 5–6 классов теме «Десятичные дроби» и проиллюстрировано ее выполнение.

В процессе выполнения задания, школьник выявляет и находит недостающую в тексте информацию (масса пустой бутылки и банки нужного объема), оценивает достоверность информации в сети Интернет.

Отметим, что работа с текстами будет способствовать формированию не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов. В частности, в приведенном примере в результате чтения текста и решения практической задачи, организуется деятельность по развитию личностных УУД, связанных с областью экологического воспитания.

Учебно-познавательная задача «Текст»

ЗАДАНИЕ (вариант 3)
Прочтите фрагмент текста, опубликованного на сайте экологического центра в сети Интернет. <i>Ежегодно в мире производится более 380 тонн пластика. Попадая на свалки, он разлагается и гниет, выделяя опасные газы. По данным Всемирного фонда дикой природы, от 5 до 12 млн тонн пластика оказывается в Мировом океане ежегодно. Избежать экологической катастрофы поможет разделение отходов и сдача их в переработку. ЭкоПункт – проект, который нацелен на раздельное соби́рание мусора. ЭкоПункты есть во всех городах. Они собирают пустую тару: пластиковые и жестяные бутылки. 5 баллов, полученные за сданную пластиковую бутылку или банку, равны 1 рублю. За всю работу проекта было собранно 5 620 347 бутылок и 2 063 166 банок. Из переработанного материала делают одежду, канцелярию, мебель, и даже машины. Более 30% участников проекта регулярно жертвуют свои баллы на благотворительность. За время работы проекта около 2 млн рублей было перечислено в благотворительные фонды.</i> Ответьте на следующие вопросы. 1) На сколько тонн сократился выброс загрязнителей в окружающую среду за время работы проекта? Ответ округлите до целого числа. Достаточно ли в тексте данных для ответа на вопрос? 2) Ученик П. ежедневно покупает в магазине 2 бутылки напитка емкостью 0,5 л и не участвует в раздельном соби́рании мусора. Сколько килограмм пластика попадает при этом в окружающую среду за год? 3) Сколько тысяч рублей ушло на благотворительность за все время работы ЭкоПункта? Ответ округлите до целых. Сравните полученный результат с приведенным на сайте и сделайте вывод о достоверности информации.
Иллюстрация выполнения задания (вариант 3)
1) Необходимая информация, отсутствующая в тексте: масса одной пластиковой бутылки: от 28 г до 42 г в зависимости от объема, масса одной банки: 15 г. $5620347 \cdot 0,028 + 2063166 \cdot 0,015 = 188317,206 \text{ (кг)} \approx 188 \text{ (т)}$; 2) $2 \cdot 365 \cdot 0,028 = 20,44 \text{ (кг)} \approx 20 \text{ (кг)}$; 3) $\frac{5620347+2063166}{100} \cdot 30 = 2305053,9 \text{ (руб)} = 2305,0539 \text{ (тыс. руб)} \approx 2305 \text{ (тыс. руб)}$; 4) Информация в статье верная. Ответ: 188 тонн; 20 кг; 2305 тыс. руб.

Таким образом, целенаправленное включение в обучение математике типовой учебной задачи «Математический текст» будет способствовать достижению познавательных умений, связанных с работой с информацией, а, следовательно, реализации Федеральной образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боженкова Л. И., Соколова Е. В. Критериальное оценивание достижений учащихся 7–9 классов в обучении геометрии. М. : МПГУ, 2016. 182 с.
2. Высоцкий И. Р., Ященко И. В. Математика. Вероятность и статистика. 7–9 классы. Базовый уровень : учебник : в 2 ч. / под ред. И. В. Ященко. М. : Просвещение, 2023. Ч. 2. 110 с.
3. Виленкин Н. Я., Жохов В. И., Чесноков А. С. Математика. 6 класс. Базовый уровень : учебник : в 2 ч. М. : Просвещение, 2024. Ч. 2. 144 с.

4. Добрякова М. С., Юрченко О. В., Новикова Е. Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М. : НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
5. Об утверждении Федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 993 от 16.11.2022.
6. Соколова Е. В. Критериальное внутреннее оценивание учебных достижений учащихся 7–9 классов в обучении геометрии : дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 196 с.

УДК 070-19

Ксения Максимовна Соколова

г. Пенза, ksuskl@mail.ru

Наталья Александровна Шиблева

г. Пенза, n.shibleva@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ ПЕРИОДИКИ В ИНТЕРНЕТЕ

Цифровая эпоха существенно изменила журналистику. Процессы дигитализации, конвергенции приводят, в частности, к появлению и объединению редакций СМИ, «создающих широкую линейку различных журналистских продуктов», к слиянию различных медийных платформ и технологий в единую систему [1]. Это особенно важно для спортивных СМИ, где оперативность и доступность информации играют ключевую роль. Растущий интерес аудитории к интернет-ресурсам традиционных спортивных СМИ обуславливает актуальность их изучения.

В качестве материала исследования нами выбраны сетевые издания и сайты в соцсетях редакций СМИ «Спорт-Экспресс» и «Советский спорт».

Рассмотрим, в чем особенности функционирования двух ведущих спортивных изданий в интернете и в чем заключаются их ключевые различия и сходства.

Издание «СПОРТ-ЭКСПРЕСС Интернет» [6] можно назвать образцовым с точки зрения оперативности и динамичности в подаче контента. Главная страница структурирована так, чтобы пользователи могли мгновенно получить доступ к актуальным новостям и аналитике. Специальный раздел «Матч-центр», обновляемый в реальном времени, позволяет следить за ходом спортивных событий, что делает сайт популярным среди фанатов спорта, которым важно оставаться в курсе событий буквально каждую минуту.

Тематика материалов на сайте охватывает практически все виды спорта – от популярного футбола и хоккея до менее освещаемых видов, таких как плавание и фигурное катание. Помимо новостей, пользователи могут найти глубокие аналитические статьи, интервью с игроками и тренерами, а также репортажи с места событий. Важную роль играет мультимедийность: видеорепортажи, фоторепортажи и «видеонарезки» ключевых моментов игр позволяют пользователям не только читать о спорте, но и видеть его.

Не менее значимым элементом работы издания является его взаимодействие с пользователями через социальные сети. «Спорт-Экспресс» активно использует платформы Telegram [4] и ВКонтакте [5] для публикации новостей и результатов матчей, что позволяет быстро расширять охват и поддерживать активное

взаимодействие с аудиторией. Функция комментирования статей на сайте также стимулирует обсуждения, повышая интерактивность и вовлекая читателей в диалог.

«SOVSPORT RU» [7] предлагает иной подход к подаче информации. Это издание делает акцент на глубокую аналитику и исторический контекст. Важной особенностью сайта является архив, включающий публикации с 1922 года, что делает его уникальным ресурсом для тех, кто интересуется спортивной историей.

Хотя на сайте также публикуются оперативные новости, их подача, на наш взгляд, менее динамична, чем на «СПОРТ-ЭКСПРЕСС». Основное внимание уделяется глубокому анализу событий и деталям, которые позволяют читателю не только быть в курсе текущих новостей, но и понимать их в исторической перспективе. Здесь часто встречаются интервью с ветеранами спорта, статьи об истории крупных соревнований, а также аналитические материалы, посвященные детализированному разбору прошедших игр.

«Советский спорт» также активно использует социальные сети. Издание интегрирует свои материалы во ВКонтакте [3] и Telegram [2], однако с акцентом на исторический контент и архивные материалы. Это позволяет изданию занимать уникальную нишу среди тех, кто интересуется как текущими событиями, так и их историческим контекстом.

Структура сайта «SOVSPORT RU» также адаптирована под специфические запросы пользователей. Например, раздел «Архив» предлагает удобный поиск по годам и событиям, что делает его незаменимым для исследователей и поклонников спортивной истории. Фоторепортажи и видеоматериалы играют, скорее, иллюстративную роль, в отличие от «СПОРТ-ЭКСПРЕСС», где они являются способом донесения актуальной информации.

Оба издания активно используют социальные сети, но если «Спорт-Экспресс» ориентирован на оперативное обновление информации, в том числе на публикацию результатов матчей и анонсов, то «Советский спорт» чаще дает материалы, связанные с историей спорта, архивными находками и анализом. Интерактивность на сайте «Советского спорта» проявляется через опросы и голосования, однако интенсивность обсуждений ниже, чем на «Спорт-Экспресс», что обусловлено характером публикуемого контента.

Таким образом, «Спорт-Экспресс» и «Советский спорт» демонстрируют разные подходы к работе в сети, однако их интернет-издания и работу в соцсетях можно рассматривать как пример успешной адаптации к современным условиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никонович Д. О. Теория конвергентной журналистики: основные понятия // Труды БГТУ. Серия 4. 2022. № 1. С. 61–72.
2. Журнал «Футбол». URL: <https://t.me/sovsport> (дата обращения: 26.09.2024).
3. Советский спорт. URL: <https://vk.com/sovsport> (дата обращения: 26.09.2024).
4. Спорт-Экспресс. URL: <https://t.me/sportexpress> (дата обращения: 26.09.2024).
5. Спорт-Экспресс. URL: <https://vk.com/sportexpress> (дата обращения: 26.09.2024).
6. СПОРТ-ЭКСПРЕСС. URL: <https://www.sport-express.ru/?ysclid=m2c62nj6qa70505685> (дата обращения: 16.10.2024).
7. SOVSPORT.RU. URL: <https://www.sovsport.ru/?ysclid=m2c6511u67579518422> (дата обращения: 16.10.2024).

Сергей Александрович Солдатов

г. Пенза, soldatov_sa@mail.ru

Дмитрий Алексеевич Абрамов

г. Пенза, abramovdm19@gmail.com

Ксения Алексеевна Тихонова

г. Пенза, ksen_tih@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СПЕКТРАЛЬНОГО СОСТАВА СВЕТА НА РОСТ И РАЗВИТИЕ ЯРОВОЙ ПШЕНИЦЫ СОРТА «ЗЛАТА» (*TRITICUM AESTIVUM* L.)

Солнечный свет является главным источником энергии для роста и развития растений. КПД падающей фотосинтетически активной радиации (ФАР) для планеты Земля составляет всего лишь около 0,2 %, что указывает на низкую продуктивность фотосинтеза в естественных условиях. Нередко, для повышения продуктивности растений в искусственных условиях используют дополнительное искусственное освещение определенной длины волны.

Фотосинтез, происходящий у растений, требует определенной длины волн светового спектра. Именно такой спектр содержится в солнечном свете. Поэтому искусственное освещение должно быть максимально близким к спектральному составу солнечного света, чтобы обеспечить правильное и своевременное развитие растений. Светодиодные лампы обладают высокой эффективностью благодаря своему монохроматическому излучению. Фитоактивная часть спектра в таких лампах подбирается под нужды каждого отдельного растения, что обеспечивает ряд преимуществ. Во-первых, такой подход исключает излишнее тепловое и ультрафиолетовое излучение, что позволяет избежать риска ожогов и обезвоживания растений. Во-вторых, отсутствие неусвояемых растением спектров делает эти лампы еще более эффективными для фотосинтеза.

Пшеница – ценная продовольственная культура, занимающая значительные посевные площади в нашей стране. Изучение фотосинтетического процесса у данной сельскохозяйственной культуры является актуальной проблемой.

Цель работы: изучение влияния спектрального состава света на ростовые процессы и развитие проростков пшеницы.

Материалы и методика. Объект исследования – растения мягкой яровой пшеницы (*Triticum aestivum* L.) сорта «Злата».

Семена проращивали в чашках Петри, на влажной фильтровальной бумаге в условиях термостата (ТС-1/80 СПУ). В каждую чашку Петри помещали по 20 семян ($n = 5$). После появления проростков, чашки Петри находились в условиях искусственного освещения – 10000–12000 Лк и температуре +20+25°C.

Варианты опыта:

1. Контроль – проращивание зерновок пшеницы и последующее выращивание на дистиллированной воде в условиях полного спектра света;
2. Опыт – проращивание зерновок пшеницы и последующее выращивание на дистиллированной воде при досвечивании красным, синим, зеленым светом.

В качестве источников искусственного освещения светодиодные лампы FL30N. Основные характеристики светодиодных ламп FL30N, используемых для исследования:

1. Мощность (W) – 30 Вт;
2. Лучистый поток (P) – 3000 люмен;
3. Напряжение – AC/DC 100V-265V;
4. Цветопередача (RA) > 80;
5. Цветовая температура – 4000K;
6. Срок службы светодиодов – 50 тыс. часов

Определение содержания пигментов проводили спектрофотометрическим методом [3].

Интенсивность фотосинтеза определяли фотоэлектроколориметрическим методом [1].

Активность рибулозо-1,5-бисфосфаткарбоксилазы/оксигеназы измеряли спектрофотометрическим методом с использованием НАДФ·Н₂ или НАД·Н₂ в качестве кофактора реакции [1]

Полученные данные были обработаны с использованием общепризнанных методик [2, 4].

Результаты и обсуждение. Наиболее эффективными для роста и развития растений пшеницы сорта «Злата» оказались красные и синие лучи. Выращивание проростков в красном спектре привело к увеличению длины побегов (на 17 %) и корней (на 3 %). При досвечивании синим светом – на 11 % и 6 % соответственно. Уменьшение длины побегов наблюдалось в опытах с зеленым светом – на 8 % по сравнению с контролем. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Влияние спектрального состава света на рост проростков пшеницы мягкой сорта «Злата» (*Triticum aestivum* L.)

Варианты опыта	Высота побега, см	Длина корней, см	Количество корней у одного растения, шт.
Контроль	11,5 ± 0,42	9,87 ± 0,17	3,7 ± 0,15
Красный свет	13,5 ± 0,34	10,17 ± 0,2	4,0 ± 0,13
Синий свет	12,8 ± 0,27	10,5 ± 0,2	4,2 ± 0,1
Зеленый свет	10,6 ± 0,31	9,65 ± 0,13	3,7 ± 0,15

Наибольшее содержание хлорофиллов наблюдается в вариантах опыта с красным (содержание возросло на 12 %) и синим (содержание возросло на 9,7 %) светом. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Влияние спектрального состава света на пигментный состав у проростков пшеницы мягкой сорта «Злата» (*Triticum aestivum* L.)

Варианты опыта	Хлорофилл а, мг/г сырого веса	Хлорофилл b, мг/г сырого веса	Каротиноиды, мг/г сырого веса
Контроль	3,62 ± 0,18	1,42 ± 0,16	0,37 ± 0,12
Красный свет	3,88 ± 0,12	1,76 ± 0,21	0,40 ± 0,12
Синий свет	3,83 ± 0,3	1,70 ± 0,2	0,41 ± 0,1
Зеленый свет	3,67 ± 0,13	1,47 ± 0,13	0,37 ± 0,11

Повышение содержания хлорофилла создает условия для повышения продуктивности фотосинтеза и, как следствие, повышения урожайности.

Каротиноиды активно улавливают сине-фиолетовые лучи, перенаправляя при этом энергию возбуждения на молекулы хлорофилла. Повышенное содержание каротиноидов наблюдалось у проростков, культивируемых в синем свете (на 10,8 % больше контроля).

Известно, что каротиноиды обладают защитными свойствами, оберегая разнообразные органические соединения, в том числе хлорофиллы, от деструктивного воздействия световых излучений, а также от активных форм кислорода, образующихся в условиях стресса.

Наибольшая интенсивность фотосинтеза наблюдается при действии красных лучей (5,4 мг сух. в-ва / $(\text{дм}^2 \cdot \text{ч})$), при выращивании в синем спектре (5,2 мг сух. в-ва / $(\text{дм}^2 \cdot \text{ч})$). При освещении проростков зелеными лучами интенсивность фотосинтеза оставалась на уровне контроля – 4,6 мг сух. в-ва / $(\text{дм}^2 \cdot \text{ч})$.

Активность рибулозо-1,5-бисфосфаткарбоксилазы / оксигеназы максимальна при выращивании в синем свете (4,6 мкмоль НАДФ•Н₂/г сырой массы*мин). Вероятно, это связано с тем, что синий свет оказывает регулирующее действие на активность ферментов фотосинтетического превращения углерода. К тому же, синий свет приводит к открытию устьиц, что способствует активной ассимиляции СО₂.

Немного ниже активность фермента при выращивании в красном свете – 4,2 мкмоль НАДФ•Н₂/г сырой массы*мин. Это можно объяснить тем, что красный свет стимулирует синтез растворимых углеводов, а со временем – крахмала, накопление которого ингибирует активность РБФ-карбоксилазы/оксигеназы.

При действии зеленого света активность оставалась на уровне контроля – 3,6 мкмоль НАДФ•Н₂/г сырой массы* мин.

Вывод. Наибольшее влияние на ростовые процессы у растений яровой пшеницы сорта «Злата» оказывают лучи красного и сине-фиолетового цвета. Это можно объяснить тем, что они обладают наибольшим квантовым выходом среди всех диапазонов волн солнечного спектра.

Спектр света влияет на содержание пигментов. По сравнению с контрольной пробой содержание хлорофилла при действии синего и красного спектра увеличилось на 9,7 % и 12 % соответственно. Досвечивание зеленым спектр привело к повышению содержания хлорофиллов на 2 %. В опытах с синим светом наблюдалось повышение содержания каротиноидов на 10,8 %. Увеличение уровня пигментов является одной из адаптивных физиологических реакций растений.

Установлено, что интенсивность фотосинтеза зависит от спектрального состава света. Наибольшая интенсивность наблюдается при действии красных лучей (5,4 мг сух. в-ва / $(\text{дм}^2 \cdot \text{ч})$), немного ниже показатель при выращивании в синем спектре (5,2 мг сух. в-ва / $(\text{дм}^2 \cdot \text{ч})$). При освещении проростков зелеными лучами интенсивность фотосинтеза оставалась на уровне контроля.

Таким образом, для экономии энергии и повышения КПД светодиодных ламп, достаточно освещать растения только красными и синими лучами, которые наиболее активно используются в процессе фотосинтеза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавриленко В. Ф., Жигалова Т. В. Большой практикум по фотосинтезу : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2003. 256 с.
2. Зайцев Г. Н. Методика биометрических расчетов. М. : Наука, 1973. 256 с.
3. Солдатов С. А. Лабораторный практикум по физиологии и биохимии растений : учеб.-метод. пособие. Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2008. Ч. II. 48 с.
4. Шмидт В. М. Математические методы в ботанике : учеб. пособие. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 288 с.

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, sorokina_m@list.ru

Мадина Ильясовна Тугушева

г. Пенза, madtug01@gmail.com

ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день одной из обязательных форм учебной работы является исследовательская деятельность обучающихся, которая способствует развитию творческого подхода к современной жизни. Такой вид деятельности готовит школьников к нестандартным способам решения проблем, побуждает к самообразованию, пополняет багаж знаний. Существует мнение, что в итоге исследовательской деятельности школьники должны прийти к объективно новым результатам. Однако, это не так. Поскольку мы рассматриваем исследование в образовательном процессе, то его основная цель – развитие личности.

Исследовательская деятельность учеников, которые изучают математику на углубленном уровне, направлены на повышение уровня знаний, интеллектуальное развитие, развитие творческих способностей. Это можно реализовать через элективные, кружковые работы. Однако результат исследовательской деятельности зависит не только от ученика, но и от учителя. Поэтому учитель должен уметь подбирать темы под контингент аудитории, ставить и достигать цель, планировать и реализовывать совместную деятельность, расширять кругозор учеников [1].

Задача на построение – задача, где с помощью указанных инструментов требуется построить некий геометрический объект. Обычно, к этим инструментам относятся циркуль и линейка. На современном этапе к решению задач на построение можно привлекать различные программные средства. Например, этап построения можно реализовать в среде компьютерной геометрии Geogebra. Так как основной целью решения таких заданий не служит формирования навыка использования чертежных инструментов, то цифровыми циркулем и линейкой вполне можно заменить обычные. Построение в Geogebra имеет преимущества при обучении умению осуществлять обязательный при решении задачи на построение этап исследования. Как правило, именно этот этап вызывает наибольшие затруднения у обучающихся. При грамотном выполнении алгоритмов построения возможности программы позволяют варьировать расположение исходных объектов и тем самым выдвигать гипотезы, которые затем доказываются. Развитие геометрических представлений должно позволить ученикам, рано или поздно, прийти к самостоятельному выдвижению исследовательских гипотез.

Осуществление этапа исследования при решении задачи на построение может послужить толчком к тому, чтобы обучающиеся пытались ставить перед собой новые задачи, непосредственно вытекающие из имеющихся конструкций.

Рассмотрим методическую разработку, направленную на развитие исследовательских умений слушателей элективного курса или математического кружка. Данная разработка основана на решении одного из частных случаев задачи Апполония на построение [2, с. 519].

При изучении инверсии в рамках внеурочной деятельности необходимо давать представления о том, что данное преобразование находит применение к решению задач на построение. Формулируем задачу: построить окружность, проходящую через

данную точку и касающуюся двух данных окружностей. Задача является сложной, осуществляем этап анализа и приходим к выводу, что можно использовать метод инверсии, предполагаем, что обучающиеся уже знакомы со свойствами этого преобразования. Не будем останавливаться на решении данной задачи, а акцентируем вопрос о том, с какими сложностями мы можем столкнуться при выполнении построений средствами программы GeoGebra и как выстроить алгоритм, позволяющий минимальными усилиями изменять исходные данные для организации исследования. При таком подходе к решению задачи на построение мы фактически развиваем навыки программирования у обучающихся, что в контексте современного образования, достаточно востребовано.

Первое, на что необходимо обратить внимание, это взаимное расположение двух окружностей на плоскости. Учащиеся четко представляют, что две окружности либо не пересекаются, либо касаются, либо пересекаются. Это зависит от соотношений радиусов и расстояния между центрами. Поэтому при поиске алгоритма построения в GeoGebra, очевидно, что построение окружностей необходимо максимально привязать к алгебраическим переменным, которые можно будет менять через ползунки. Две свободные переменные – это радиусы окружностей, зависимая переменная – расстояние между центрами. Таким образом, чертеж будет универсален, и исследование мы сможем проводить очень быстро на одном динамическом чертеже.

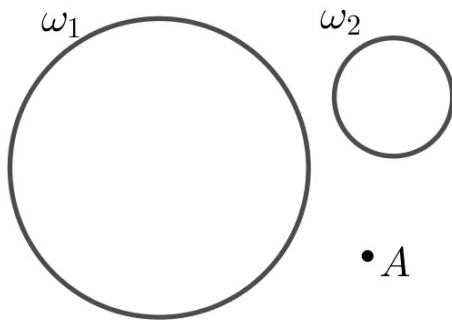


Рис. 1

На этапе анализа уже очевиден ряд случаев, когда задача будет иметь решение. Однако, этап исследования в этой задаче осуществить достаточно тяжело. Для обучающихся наиболее простым в плане анализа и наглядности является случай, когда данные окружности не пересекаются и не имеют общих внутренних точек (рис. 1).

Рассматриваем произвольную инверсию с центром в точке A и строим общие касательные к двум окружностям, инверсным данным. В программе имеется инструмент, называемый «отражение относительно

окружности», поэтому образы объектов при инверсии строятся минимальными усилиями. В данной задаче это оправдано. Предполагается, что отработка навыков построения с помощью циркуля и линейки была проведена на предыдущих занятиях. Здесь очень важно навести обучающихся на мысль о методе построения общей касательной, не зависящем от радиусов двух окружностей. Иначе анимировать чертеж можно будет не всегда. В процессе обсуждения приходим к выводу, что для этого можно использовать еще одно геометрическое преобразование, а именно гомотетию. Количество общих касательных к двум окружностям зависит от их расположения. Поэтому обращаем внимание, что гомотетий, используемых для построения, будет две: одна для построения общих внешних касательных, другая – для построения внутренних. Здесь также учитывается, что алгоритм будет универсальным и будет работать при любом расположении исходных окружностей.

Когда общие касательные построены, то используя тот же инструмент, находим их прообразы. Эти прямые перейдут в окружности, касающиеся данных и проходящие через центр инверсии. Инструментами программы вместе с обучающимися меняем положение исходных окружностей и делаем соответствующие выводы. Если исходные окружности не пересекались, то задача имеет четыре решения, если касались – то три, если пересекались, то решений два (рис. 2).

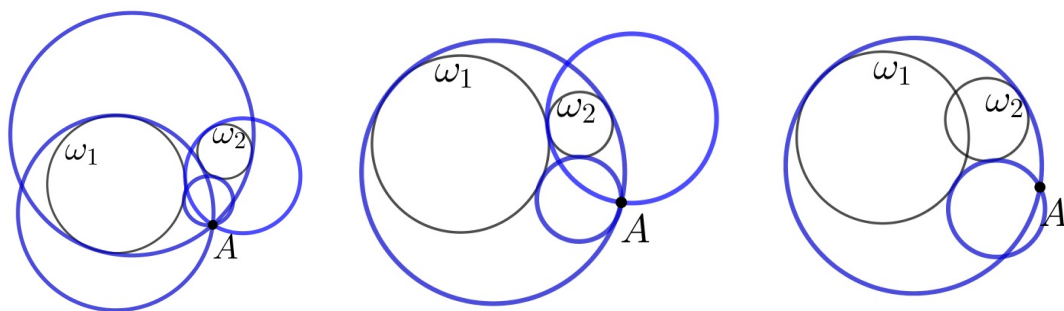


Рис. 2

Осознать все эти случаи может человек с развитыми геометрическими представлениями. Чертежи, построенные в программе, способствуют развитию образного мышления, и улучшают восприятие детьми сложных геометрических конструкций. Осуществить построение всех окружностей с помощью циркуля и линейки практически нереально. Даже на экране компьютера мы видим большое количество вспомогательных линий, которые можно скрыть в определенный момент, что способствует формированию у обучающихся умения концентрироваться на отдельных элементах сложного чертежа, что, несомненно, в последующем будет полезно.

На этом моменте сама задача Апполония будет решена, однако, можно ставить вопрос о дальнейшем исследовании данной конструкции. Так как нами построен динамический чертеж, то возникает вопрос о том, нет ли какой-то закономерности для положения центров найденных окружностей. С помощью геогебры мы легко выдвигаем гипотезы о геометрическом месте центров и начинаем новое исследование. Факты, которые обучающиеся устанавливают, в математике являются известными, но служат открытием для юных исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беловол И. А. Об организации исследовательской деятельности старшеклассников по математике // Вопросы науки и образования. 2018. № 7. С. 51–53.
2. Прасолов В. В. Задачи по планиметрии : учеб. пособие. 5-е изд. М. : МЦНМО : Московские учебники, 2006. 640 с.

УДК 376.4

Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский

г. Пенза, sokhranov1950@mail.ru

Андрей Александрович Кочелаев

г. Пенза, 051019980@mail.ru

Владлен Анатольевич Ниденс

г. Пенза, hello@nidens-vladlen.ru

РАЗВИТИЕ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Образование – величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества.

В противном случае оно совершенно бесполезно.

Р. Киплинг

Процесс современного образования в высшей профессиональной школе России динамично изменяется по структуре и содержанию. Результативность

образовательного процесса, как показывают исследования Л. С. Выготского, М. П. Горчаковой-Сибирской, Э. Деминга, Э. Е. Б. Мезенцевой, В. П. Панасюк, А. И. Субетто, Н. В. Третьяковой, В. А. Федорова и наши наблюдения, непосредственно взаимосвязана с качественными характеристиками обучения, воспитания и социализации обучающихся. И, в конечном итоге, сводится к определению нормативных основ и показателей соотношения соуправления и программно-целевого управления.

Одним из основных показателей эффективности соотношения соуправления и программно-целевого управления в процессе развития опыта профессиональной самоорганизации студентов является техника интерактивной идентификации, компоненты которой используются в процессе построения эффективной модели взаимодействия в системе «преподаватель – студент – представитель избранного вида профессиональной деятельности» в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла (Современные проблемы науки и образования, Педагогическая конфликтология и др.) со студентами магистратуры первого курса по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Педагогика и психология воспитания»).

Актуальность и объективная необходимость развития опыта профессиональной самоорганизации студентов техникой интерактивной идентификации, как показывает опыт наших наблюдений, основываются на совокупности обстоятельств, тем или иным образом влияющих на готовность студентов к антропопрактической профессиональной самоорганизации. Ведущими среди них являются психофизиологические и социальные особенности поведения и деятельности современных подростков и юношества, а, также, специфика конструирования и реализации механизма современного образовательного процесса.

Современное поколение студентов обладает опытом социализации «зумеров», интересы которых находятся в IT, продажах, обслуживании клиентов, деятельности административного персонала, рекламе и пиаре. Их потребности проявляются в обладании комфортными условиями жизни за пределами профессиональной деятельности, особенно педагогической, которая воспринимается им с позиций геймофикации. Это поколение ощутило «достоинства» виртуальной жизнедеятельности и дистантной модели построения образовательного процесса. Более половины обучающихся исходят из целесообразности и вариативности сочетания разнообразных форм организации подготовки к профессиональной деятельности.

Поколение зумеров стремится реализовать эмоционально-ценностную конкретно-образную модель поведения. Туманные перспективы за горизонтом не привлекает молодежь. Она стремится к конкретным моделям реализации своих устремлений с четким описанием структуры действий и времени их осуществления.

Современное поколение обучающихся реализует идеологию культуры открытости вербальной и деятельностной коммуникации. Они готовы на основе собственного опыта социализации реализовать себя в профессионально-педагогических социальных сетях, самоорганизуя себя и признаваемые по мотивационно-ценностным основам группы и команды, опираясь на известные им техники интерактивной идентификации.

Восприятие себя и окружающей информационной среды современным поколением происходит в специфических условиях конструирования и реализации механизма современного образовательного процесса. Определяющим моментом в этих процессах, по мнению В. П. Панасюк, А. И. Субетто, Н. В. Третьякова, В. А. Федорова, является качественное изменение позиции участников педагогического процесса. «Участники процесса образования – равноправные, активные субъекты, со своими ценностями, убеждениями, волей, особенностями. Поэтому в образовании велика роль самоанализа, самооценки, самоактуализации,

самоуправления» [4, с. 9]. Перечисленные личностные характеристики составляют основы ее готовности к самоорганизации, эффективность которой, в контексте развития опыта профессиональной самоорганизации студентов техникой интерактивной идентификации, основывается на сочетании событийности и исследовательской рефлексии, которые, в свою очередь, эффективны в ходе построения взаимодействия участников образовательного процесса на технике идентификации.

Развитие готовности личности к самоорганизации на основе развитого опыта саморегулирования и смыслового определения целевого, мотивационно-ценностного, деятельностного, регулятивного и результативного компонентов самореализации участников педагогического процесса осложняется «существующим плюрализмом, консерватизмом, эклектизмом в содержании образования в сочетании с его социоцентристской ориентацией и парадигмальной непоследовательностью существенно снижают отдачу и вклад образовательных систем в воспроизводство интеллектуальных и культурных ресурсов общества [4, с. 12].

Снятие этого противоречия возможно, по мнению Г. С. Батищева, в определении роли понимания в соотнесении событийности и интерактивной идентификации. «...истинное понимание предполагает: безусловно-ценностное отношение к человеку; взаимную со-причастность каждого всем; предваряющее утверждение достоинства каждого; возможности быть инаковым...» [5, с. 269].

Эти положения учитывались в ходе разработки модели развития опыта профессиональной самоорганизации студентов техникой интерактивной идентификации. На первом этапе разработки модели реализации обозначенного процесса творческая группа, состоящая из авторов статьи и социально-дидактических лидеров, определяли теоретическое информационное поле ключевых понятий. На основе анализа имеющихся психолого-педагогических исследований (О. С. Анисимов, Н. К. Елисеев [3], Л. Н. Касаткина [2], Ю. М. Лотман, З. Фрейд и др.) и наших наблюдений (МОУ СОШ №№ 28, 71 г. Пензы) определены основы рассмотрения понятий: идентификация, профессиональная самоорганизация, техника интерактивной идентификации. Рассмотрение сущности данной группы понятий и их реализация в обозначенной выше системе взаимодействия основывалось на методологии «бытийности», «проживании «как бы» за другого у О. С. Анисимова (1998); переживание ситуации «как если бы», «пройтись в чужих мокасинах» у В. Сатир (2005); «залезть в шкуру человека», «почувствовать все изнутри», «побыть с этим» у А. Б. Раскина (2002); «понять физическое самочувствие», «вжиться» у В. И. Немировича-Данченко (1954); ощутить мир клиента, как если бы он был его собственным у К. Роджерса (2002)» [1, с. 151]. Этот подход актуализирует реализацию объективно необходимой в процессе цифровизации деятельности образовательной системы России антропологического подхода к взаимодействию с обучающимися в ходе профессионально направленной учебной деятельности.

В нашем случае речь идет о профессиональных ситуациях, которые студенты изучают, наблюдают и проживают, исходя из образа современного педагога, действующего в условиях цифровизации педагогического процесса. По итогам студенты пишут эссе и готовят презентации от имени описанной ими личности. Например, по следующим темам: «Сущность образования современного человека (от рождения до 5 лет; 5–11; подростковый и юношеский возраст)»; «Моя частная школа»; «Образовательный потенциал семьи (знакомство-вступление в брак; семейные отношения до появления ребенка; семья с ребенком от рождения до 18 лет; родительская семья и взрослые дети)»; «Цифровизация и качество образования человека в любом возрасте»; «Технологии преодоления естественного (специально созданного) педагогического конфликта»; «Буллинг и аддикции: механизм зарождения и техники преодоления».

Второй этап является основой установления взаимосвязей процесса профессиональной самоорганизации студентов и техники интерактивной идентификации, реализуемой в профессионально-педагогическом контексте. Бытийность позволяет осуществить ментальное конструирование и последующую конструкцию действий, совершаемых принятым «на себя» образом поведения и деятельности личности профессионала: от мотивации до представлений, потребностей и ценностного отношения к взаимодействию в ходе реализации педагогического процесса на определенном уровне цифровизации, причем, используя имеющийся опыт собственной социализации и педагогической деятельности.

Опора на имеющийся опыт объективно необходима в силу того, что абсолютная идентификация в принципе невозможна. Ее возникновение в специально созданных отношениях и ситуациях приводит к «размыванию» собственного «Я» и останавливает процесс профессионального саморазвития на уровне подражания получаемого алгоритма поведения и деятельности. Это имеет нежелательные деструктивные изменения в психофизиологических состояниях личности.

Возможность деструктивных изменений необходимо учитывать во взаимодействии с современными обучающими, центрированными на себя, что осложняет процесс реализации понимания другого. Выявленная особенность взаимодействия побудила обратиться к технологиям В. Э. Мейерхольда [6] и К. С. Станиславского. В частности, технология «Если бы...» [7, с. 179].

Таким образом, проводимое исследование подтверждает значимость развитие опыта профессиональной самоорганизации студентов техникой интерактивной идентификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Касаткина Л. Н. Техники идентификации с клиентом в процессе психологического консультирования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21, № 4. С. 144–164.
2. Касаткина Л. Н. Как наладить контакт // Школьный психолог. 2005. № 21. С. 12–13.
3. Елисеев Н. Мыслить лучше всего в тупике // Новый мир. 1999. № 12. С. 194–217.
4. Панасюк В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 201 с.
5. Батищев Г. С. Избранные произведения / под общ. ред. З. К. Шаукеновой. Алматы : Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. 880 с.
6. Мейерхольд В. Лекции: 1918–1919. М. : ОГИ, 2001. 280 с.
7. Родионов Д. В., Семиколонова С. В. Станиславский: эпоха тотального обновления театра. М. : ГЦТМ им. А. А. Бахрушина, 2011. 252 с.

УДК 378

Валерий Алексеевич Строчков

г. Пенза, strachok06@mail.ru

Юлия Владимировна Холодкова

г. Пенза, julia.kholodkova@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Современное образование требует постоянного обновления и адаптации к быстро меняющемуся миру. Инновационные технологии играют ключевую роль

в этом процессе, особенно когда речь идет о повышении качества педагогических кадров. В условиях, когда знания и навыки быстро устаревают, педагоги нуждаются в новых инструментах и подходах, которые позволят им эффективно выполнять свою работу и обеспечивать высокий уровень обучения для своих учеников.

Инновационные технологии, такие как онлайн-курсы, электронные образовательные платформы и мобильные приложения, открывают новые горизонты для обучения педагогов. В отличие от традиционных методов, эти технологии позволяют учителям учиться в удобном для них темпе и в комфортной обстановке. Например, платформа Coursera предоставляет доступ к онлайн-курсам от ведущих университетов мира, что позволяет учителям получать новые знания и навыки в любых областях, включая современные педагогические методы и психологии обучения. Кроме того, использование МООС (массовых открытых онлайн-курсов) позволяет сократить затраты на обучение и расширить доступ к качественным образовательным ресурсам. Эти современные инструменты обучения также способствуют саморефлексии педагогов, так как они могут анализировать свои успехи и зоны роста, что является важным элементом профессионального развития [1, с. 215].

Кроме того, использование интерактивных технологий, таких как симуляции, игры и виртуальная реальность, способно активизировать интерес учителей к обучению. Эти методы помогают не только повысить уровень вовлеченности, но и развивают критическое мышление, творческий подход и способности к решению проблем. Например, образовательные игры могут помочь педагогам отрабатывать навыки управления классом и принимать решения в сложных ситуациях. Через такие опыты педагоги могут получать уникальный опыт, который они в дальнейшем применяют в классе, создавая более мотивирующую и эффективную образовательную среду для своих учеников [5]. Интерактивные технологии также способствуют созданию безопасной учебной среды, где учителя могут экспериментировать и пробовать новые подходы, не боясь сделать ошибку. В этом контексте важно отметить, что создание условия для активного вовлечения педагогов в процесс обучения через интерактивные технологии может значительно повысить их уверенность в собственных силах и профессиональные компетенции.

Инновационные технологии также способствуют построению профессиональных сообществ и сетей, в которых учителя могут обмениваться опытом, лучшими практиками и ресурсами. Разнообразные платформы помогают педагогам организовывать сотрудничество и создавать совместные проекты. Создание и участие в онлайн-форумах и обсуждениях позволяет педагогам взаимодействовать друг с другом, что обогащает их профессиональные навыки и знания. Это также способствует формированию комьюнити, где учителя поддерживают друг друга и делятся идеями по улучшению образовательного процесса. Кроме того, сетевые сообщества могут организовывать вебинары и мастер-классы с участием экспертов, что дополнительно укрепляет связи и создает атмосферу сотрудничества. Развитие сетевого взаимодействия также может привести к созданию возможностей для кросс-культурного обмена, что является важным аспектом профессионального роста и понимания глобальных образовательных трендов [2, с. 15].

Одним из значительных преимуществ инновационных технологий является возможность индивидуализации процесса обучения. С помощью адаптивных платформ и программ учителя могут разрабатывать персонализированные образовательные маршруты для своих учеников, учитывая их индивидуальные характеристики и потребности. Это, в свою очередь, повышает не только качество преподавания, но и улучшает результаты учеников, поскольку все учащиеся получают доступ к материалам, которые соответствуют их уровню и интересам. Важно

отметить, что такая индивидуализация также способствует формированию позитивной учебной мотивации. Использование данных об успеваемости и предпочтениях учащихся позволяет учителям точнее настраивать свои уроки и подходы, что в итоге ведет к более глубокому пониманию предмета и стойким знаниям. Индивидуальный подход также предоставляет возможность учителям работать над развитием личностных качеств каждого ученика, включая самодисциплину и самоорганизацию, что актуально для 21 века.

Кроме вышеупомянутых аспектов, важным является развитие цифровой грамотности среди педагогов. Умение пользоваться современными технологическими инструментами становится неотъемлемой частью профессионального портфолио учителя. Педагоги, которые активно используют цифровые технологии в своей работе, не только повышают свою конкурентоспособность на рынке труда, но и становятся более востребованными специалистами. Обширные курсы повышения квалификации, охватывающие навыки работы с новыми образовательными технологиями и методами, играют ключевую роль в подготовке высококвалифицированных педагогов. Тренинги по цифровым компетенциям, а также семинары, направленные на изучение образовательных приложений и платформ, помогают создавать более технологически грамотное общество учителей [4]. Необходимо понимать, что цифровая грамотность не ограничивается только техническими навыками, но и включает умение критически осмысливать информацию, что является особенно важным в эпоху информационного перегруза [3, с. 5].

Важно также внедрять инновационные методы оценки результатов образовательной деятельности, такие как цифровые портфолио и онлайн-тестирования. Эти инструменты позволяют педагогам быстро получать обратную связь о качестве обучения и вовлеченности учеников. С помощью данных аналитических систем учителя могут совершенствовать свои методы преподавания и быстрее реагировать на возникающие проблемы, что в свою очередь ведет к улучшению качества обучения. Процесс получения обратной связи становится более прозрачным и оперативным, позволяя администрации учреждений проводить анализ эффективности колледжей и курсов повышения квалификации. Это также создает культуру открытости и желания к профессиональному развитию среди педагогов. Активное использование инновационных методов оценки может дополнительно способствовать формированию мотивации у студентов, так как они будут видеть результаты своих усилий в режиме реального времени [1, с. 328].

Таким образом, инновационные технологии являются мощным инструментом для повышения качества педагогических кадров. Они открывают новые возможности для обучения, профессионального роста и взаимодействия между учителями. Внедрение и активное использование таких технологий в образовательной практике может значительно повысить уровень преподавания и способствовать успеху учащихся. Важно, чтобы образовательные учреждения инвестировали в этот процесс, создавая условия для постоянного обучения и развития своих педагогов, что в конечном счете приведет к более качественному образованию для будущих поколений. Педагогические кадры, использующие инновационные технологии, способны формировать образовательную среду, в которой каждый ученик получает возможность реализовать свой потенциал и достичь успеха. Рассмотрение инновационных технологий как основополагающего фактора формирования педагогического мастерства поможет не только в стандартизации уровня образования, но и в создании уникальной образовательной среды, в которой ценятся индивидуальные подходы и критическое мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Г. Л. Инновации в образовании. М. : Прометей, 2015. 426 с.
2. Балыхин Г. А. Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу 2006–2010 годов // Профессиональное образование. 2006. № 4. С. 14–15.
3. Грудю Т. А. Модель инновационной деятельности учреждения профобразования // Профессиональное образование. 2006. № 7. С. 8.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
5. Образовательная социальная сеть. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 12.09.2024).

УДК 37.042

Галина Алексеевна Сугрובה

г. Пенза, sugrobovaga@mail.ru

Дмитрий Викторович Кондратов

г. Пенза, piro.kondratov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЕЙ

Необходимым условием для приобретения знаний, навыков, умений, без которых невозможно нормальное функционирование человека, является наличие хорошей памяти. Благодаря памяти накапливается индивидуальный опыт, который постоянно обновляется, совершенствуется и передается по наследству. Без нее человек перестал бы ориентироваться в окружающем мире. Поэтому проблема развития и сохранения памяти остается всегда актуальной.

Долгое время считалось, что развитие памяти происходит лишь в период биологического созревания организма: с рождения до окончания пубертата [1, с. 2]. Но в настоящее время установлено, что оптимумы развития памяти имеются не только в период биологического созревания, но и в более поздние периоды [4]. Чаще всего эти оптимумы связаны с социальной средой, в которой живет конкретный человек: его окружением, профессиональной спецификой, должностью, социальной обстановкой в стране и т.д.

В современном мире, когда поток информации стремительно растет, когда необходимо быстро и четко выделять главное из этого потока, работа над памятью становится особо актуальной. Уровень развития отдельных видов памяти у разных людей различен, что может быть связано со спецификой среды или профессиональной деятельности [2].

Положительное влияние образования на развитие памяти взрослых отмечалось в ряде отечественных и зарубежных исследований [3]. Особенности памяти у обучающихся проявляются, прежде всего, в степени развития ее отдельных сторон, в общем уровне развития, а также и в структурных ее характеристиках.

Таким образом, развитие памяти связано не только с возрастом, но и активной интеллектуальной деятельностью взрослого человека, что особенно заметно в положительном влиянии учебной деятельности студентов ВУЗов.

Целью исследования стало выявление особенностей развития кратковременной памяти у студентов разных курсов, а также определение ее специфики в зависимости от профиля учебной деятельности.

Исследование особенностей памяти осуществлялось среди студентов 1–5 курсов Пензенского педагогического института им В. Г. Белинского. В экспериментальной работе участвовали 95 человек, которые были распределены на две группы: в I вошли студенты 1 и 2 курсов, а во II – 4 и 5 курсов. В каждой группе выделены еще подгруппы по профилю обучения – гуманитарный (факультет педагогики, психологии и социальных наук, ФППСН) и естественнонаучный (физико-математических и естественных наук, ФФМЕН).

В ходе исследования применялись адекватные методики, направленные на оценку уровня сформированности кратковременной произвольной и произвольной зрительной и слуховой памяти:

Так зрительная произвольная память оценивалась по способности воспроизвести 15 геометрических фигур после 30-секундного запоминания

Зрительная произвольная память оценивалась исходя из результатов воспроизведения по памяти только что перерисованной абстрактной Фигуры Рея-Тейлора по количеству отсутствующих деталей.

Определение объема произвольной слуховой памяти проводилось через запоминание 32 слов, которые нужно было записывать на отдельном листе бумаги, одновременно мысленно классифицируя по 4 группам: растения, вещи, животные, материалы. По окончании стояла задача – воспроизвести эти слова.

Определение объема кратковременной произвольной памяти осуществлялось по запоминанию 12 слов.

Таким образом, в практической части исследования были оценены произвольная и произвольная вербальная – слуховая и невербальная – зрительная кратковременная память.

Результаты исследования. Из рис. 1 видно, что студенты младших курсов независимо от профиля при произвольном запоминании 12 слов в среднем смогли воспроизвести 9 слов. Произвольная слуховая память оказалась значительно больше по объему у студентов-естественников: они смогли воспроизвести в среднем $19,38 \pm 4,35$ слов, в то время, как гуманитарии – $16,35 \pm 3,01$ ($p < 0,05$).

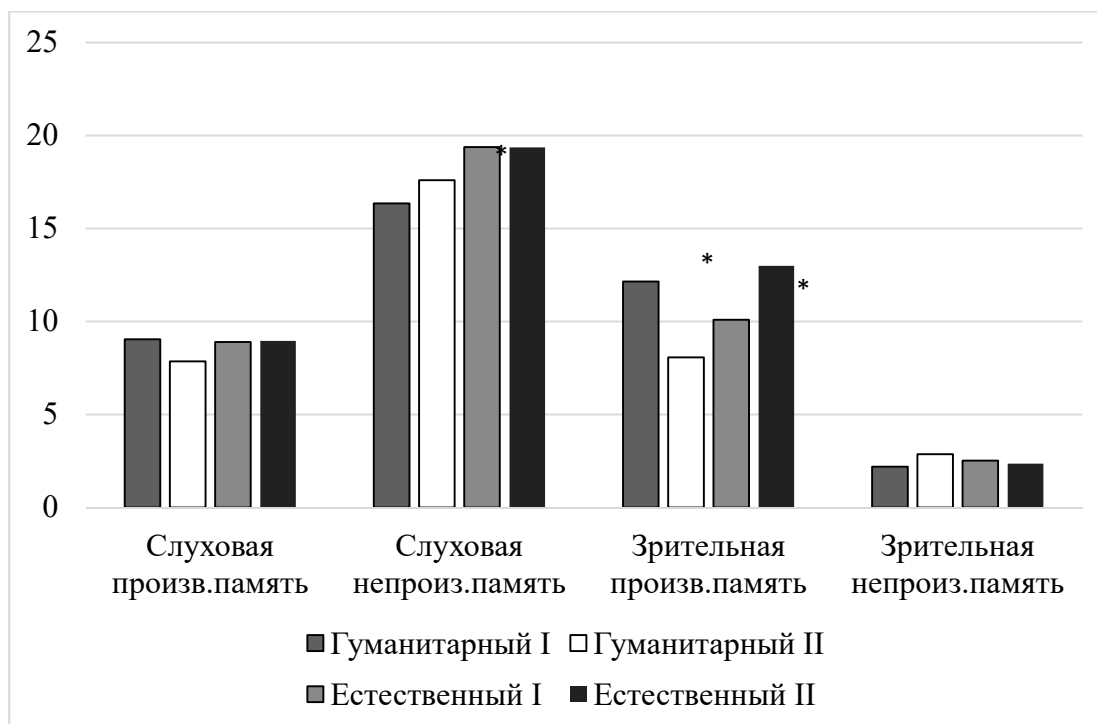


Рис. 1. Средние значения параметров слуховой и зрительной произвольной и произвольной памяти у студентов I и II групп

По произвольному сохранению зрительных стимулов студенты гуманитарного профиля показали значимо лучшие результаты. В среднем по группе они смогли воспроизвести $12,15 \pm 1,89$ геометрических фигур в отличие от студентов естественного направления, у которых объем зрительной произвольной памяти составил лишь $10,10 \pm 2,81$ единиц ($p < 0,05$).

При произвольном запоминании зрительного образа в виде фигуры Тейлора в работах студентов значимых различий не обнаружено.

Согласно результатам статистического анализа, у студентов естественного профиля II группы произвольная и произвольная слуховая память на вербальные стимулы незначительно выше, чем у студентов гуманитарного.

По параметрам зрительной произвольной памяти наблюдались значимые различия в количестве воспроизведенных геометрических фигур в сторону преобладания ее среднего объема у обучающихся естественного профиля.

При произвольном воспроизведении по памяти трудновербализуемых изображений студенты естественнонаучного направления немного лучше справились с заданием, так как количество забытых деталей составило в среднем – $2,36 \pm 1,67$, по сравнению со старшекурсниками гуманитарного профиля обучения – $2,87 \pm 1,9$.

Сравнение качества исследуемых мнестических процессов между студентами различных специализаций в зависимости от опыта обучения, показало, что среди обучающихся гуманитарного профиля слуховая память в начале обучения на уровне тенденции ($p < 0,07$) выше, зрительная – преобладала значительно ($p < 0,001$).

В группе студентов естественного направления обучения значимо большие показатели отмечались в объеме произвольной зрительной памяти наоборот у старшекурсников ($p < 0,001$).

В дальнейшем результаты выполнения теста на определение объема разных видов произвольной и произвольной оперативной памяти были проранжированы. Это позволило осуществить анализ распределения внутри выделенных групп студентов по уровню развития памяти.

Сравнивая уровень произвольного запоминания зрительной информации у студентов I группы можно заметить, что среди гуманитариев 70 % обучающихся имели хорошие и высокие показатели. Почти половина студентов естественного профиля показала средний уровень зрительной памяти.

Во II группе по состоянию произвольной зрительной кратковременной памяти распределение было прямо противоположным I группе: около 70 % обучающихся естественного профиля продемонстрировали высокий и хороший уровень выполнения задания на воспроизведение по памяти фигуры Рэя-Тейлора.

Согласно полученным данным студенты естественного направления на уровне тенденции отличались большей представленностью высокого уровня сформированности произвольного запоминания слуховой информации.

Анализ распределения по степени развития произвольной памяти обучающихся двух направлений I группы продемонстрировал значимо более высокий уровень запоминания зрительного материала у студентов-гуманитариев. Так 30 % из них смогли воспроизвести все 15 геометрических фигур, больше половины студентов вспомнили 11–13 фигур, и не было ни одного студента с очень низкими результатами.

Среди студентов естественного профиля менее 10 % выполнили задание по произвольному запоминанию зрительного материала на «отлично», а 19 % не смогли воспроизвести больше 7 фигур.

Период профессионального обучения должен сопровождаться специфическими преобразованиями произвольной памяти.

Статистический анализ полученных результатов выявил значимые различия в уровне сформированности произвольной зрительной памяти во II группе в сторону ее преобладания у студентов естественно-научного направления обучения, по сравнению с обучающимися гуманитарного профиля (соответственно 60,6 % и 13,3 %). Возможно, это обусловлено особенностями учебной деятельности естественников: при работе им необходимо фиксировать очень тонкие детали при зрительном восприятии, например, момент изменения окраски растворов химических веществ при титровании, выделять тонкости строения, запоминать схемы и т.д.

По уровню произвольной слуховой кратковременной памяти студенты обоих профилей I группы значимо не различались.

Во II группе наблюдались значимые различия: так среди студентов гуманитарного профиля лишь 13,3 % справились с заданием на запоминание 12 слов, показав максимально высокие результаты. В то время как в группе естественников таких – 48,5 % (табл. 1). Среди студентов данного направления не оказалось ни одного с низким объемом произвольной слуховой памяти.

Таблица 1

Распределение студентов II группы по уровню произвольной кратковременной памяти (%)

Курс	II группа			
	Зрительная память		Слуховая память	
	Гуманитарный	Естественный	Гуманитарный	Естественный
2			13,3	
3	33,3	12,1	20,0	12,1
4	53,3	27,3	53,3	39,4
5	13,3	60,6*	13,3	48,5**

* – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$

Проведенный корреляционный анализ подтвердил зависимость уровня сформированности произвольной слуховой ($p < 0,005$) и зрительной ($p < 0,001$) кратковременной памяти от профиля обучения. В связи с этим считаем, что для повышения эффективности познавательной деятельности студентов их необходимо мотивировать на усовершенствование специфических мнестических процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аткинсон Р., Шифрин Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления // Психология памяти : хрестоматия / ред.: Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. М. : ЧеРо, 2010. С. 517–546.
2. Белова А. П. Изучение индивидуальных различий памяти в западной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 73–82.
3. Огородникова Л. А. Подходы к исследованию памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 2. С. 308–312.
4. Рыжая Я. И., Озерова С. А. Развитие зрительной памяти у тревожных подростков. Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. 237 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА АЛЛЮЗИЙ В КОМЕДИЙНОМ КИНОДИСКУРСЕ

Современные произведения киноискусства – кинофильмы и телесериалы – активно взаимодействуют с различными произведениями культуры, тем самым образуя между собой интертекстуальные связи. Понятие «интертекстуальность» было впервые определено Ю. Кристевой [7, с. 454], однако идея «диалога между текстами» первоначально упоминалась в работах М. М. Бахтина [1, с. 10]. Анализируя понятие интертекстуальности, Ролан Барт отмечает тот факт, что любой текст представляет собой интертекст, так как он содержит в себе другие тексты на различных уровнях, проявляющиеся с разной степенью интенсивности и узнаваемости. Так каждый текст формирует новую структуру на основе уже существующего материала [4, с. 226].

Е. Б. Иванова провела исследование, посвященное взаимосвязям между кинотекстами, отмечая, что интертекстуальные отношения в художественных кинофильмах проявляются на нескольких уровнях: содержательном, жанрово-стилистическом и формально-знаковом [3, с. 7].

Интертекстуальность в кинотексте заключается во внедрении прецедентных элементов – образов, мотивов и идей других произведений искусства в содержательную структуру создаваемого произведения. Подобные вставки могут быть выражены через цитаты, аллюзии и реминисценции. Упоминание прецедентных текстов в произведении формирует обширное интертекстуальное поле, что придает произведению многоплановость, позволяя автору обращаться к аудитории различного возраста, социального и культурного развития [2, с. 133].

В кинофильмах и телесериалах интертекстуальные элементы могут заключаться как в звуковых аспектах (на вербальном и музыкальном уровнях), так и в визуальных аспектах (изобразительные, сюжетные и монтажные особенности произведения).

Аллюзия, как стилистическое средство, эффективно служит средством обеспечения интертекстуальности в тексте. Взаимосвязь между аллюзией и интертекстуальностью основывается на том, что аллюзии являются конкретными формами интертекстуальных отсылок.

Аллюзия – это художественный прием, заключающийся в намеке или не прямой отсылке к чему-то известному, будь то литературное произведение, историческое событие, личность или другой элемент общей культурной памяти. Данный прием используется для создания многозначных смысловых слоев в произведении и подразумевает, что зритель узнает и осознает этот «намеки», что расшифрованное «послание» добавит глубины произведению [8, с. 170].

Необходимо отметить тот факт, что использование аллюзий внутри кинотекста ограничено рамками их актуальности. Это связано с тем, что со временем культурные, исторические и литературные контексты изменяются. Аллюзии, которые могли быть поняты зрителем в определенный период, могут потерять свою актуальность и смысл для нового реципиента, что создает барьер для понимания и интерпретации фильма или сериала в будущем. Однако, в случае использования универсальной символики, аллюзии могут сохранять свою релевантность, обогащая смысл произведения на протяжении многих лет. Режиссерам и сценаристам

необходимо учитывать баланс между использованием временно или культурно ограниченных аллюзий и элементов, которые способны оставаться актуальными на протяжении долгого времени [6, с. 143].

В рамках кинотекста юмористического жанра аллюзия может стать инструментом создания комического эффекта кинофрагмента. Аллюзии в юмористическом кинодискурсе способны создавать комический эффект, поскольку они взаимодействуют с ожиданиями реципиента (зрителя) и направлены на использование его знаний и ассоциаций в юмористических целях. Когда автор вызывает в памяти читателя известные образы, объекты или события, юмористический эффект обеспечивается за счет неожиданных ассоциаций и сравнений или того, как знакомые зрителю элементы находят свое отражение в новом контексте. Л. И. Ихсанова отмечает, что одна из целей аллюзии заключается в «создании комического эффекта путем внесения элементов из одного контекста в совершенно неожиданный, что создает контраст и противоречие, лежащие в основе юмора» [5, с. 76].

Так, например, характер одного из главных героев сериала «Офис» Майкла Скотта в юмористической форме раскрывается с помощью отсылки на героя кинофильма «Гринч – похититель Рождества» в предложении «*Jim, take New Year's away from Stanley*» («Джим, укради у Стенли Новый Год»). Герой недоволен, но даже в затруднительной ситуации продолжает шутить, демонстрируя легкость характера.

В кинематографе используются разные виды аллюзий, например: вербальные, визуальные и звуковые. С точки зрения переводоведения внимание исследователей сосредоточено на вербальных аллюзиях, так как именно они подвергаются перекодированию с одного языка на другой.

Передача аллюзий с одного языка на другой может вызывать трудности у переводчика ввиду нескольких факторов. Во-первых, аллюзии могут быть сложны для обнаружения и последующей дешифровки, так как основаны на литературных, исторических, религиозных или общественных образах, специфичных для конкретной культуры. Распознавание аллюзий требует от переводчика глубокого понимания разнообразных культурных контекстов, широкого спектра фоновых знаний. Во-вторых, аллюзии могут основываться на особенностях языка-оригинала, многозначности лексем или игре слов. Перевести такие элементы с сохранением их специфики и эффекта, производимого на реципиента, может быть сложной задачей, так как не в каждом языке существуют аналогичные выражения или языковые возможности. Кроме того, некоторые аллюзии могут быть связаны с культурными нормами и стереотипами, что требует от переводчика тонкого баланса между сохранением оригинального значения и адаптацией культурных особенностей для целевой аудитории. В противном случае, аллюзии могут быть не распознаны зрителем или восприняты им неверно [9, с. 53].

Что касается способов перевода аллюзий в кинотексте, большое число примеров поддается прямому переводу регулярным соответствием составляющих аллюзию лексем. Так, например, фраза героя сериала «Офис»: «*They kiss. It is super emotional, like in Toy Story*» переводится как «Они целуются. Все очень эмоционально, прямо как в *«Истории игрушек»*». Аллюзия отсылает нас на известный мультфильм компании Дисней, перевод названия которого не представляет сложности и является устойчивым.

Среди других способов передачи аллюзий можно выделить:

1) Транскрипцию – переводческий прием, при котором звуковое произношение или фонетическая структура исходного слова выражается символами переводящего языка. Таким образом переводятся аллюзии-имена собственные, например: «*Yeah, he looks like Hillary Clinton*» («Да, он выглядит как Хиллари

Клинтон)). В данном примере сравнение стиля одежды героя с образом американского политика – женщины преклонного возраста – носит юмористический эффект.

2) Трансформационный перевод – передача аллюзий с помощью различных переводческих приемов, преобразующих смысл оригинального выражения, например, генерализации, описательного перевода, перевода функциональным аналогом, добавления, модуляции и др. Так, например, аллюзия на известную песню во фрагменте: «*You know that Cinderella song? You Don't Know What You Got Till It's Gone?*» содержит в себе английскую поговорку, а поэтому в русскоязычном варианте эпизода данная фраза содержит ее русский аналог, который будет более известен зрителю и вызовет оригинальную ассоциацию: «*Знаете эту песенку Синдереллы? «Что имеем – не храним, потерявши – плачем?»*».

Однако стоит отметить, что в некоторых случаях применение каких-либо переводческих трансформаций может привести к потере аллюзии, как, например, в предложении «*I think it's about to attack the Enterprise*», содержащем аллюзию на космический корабль героев известного кинофильма «Звездный путь». Данная фраза была переведена на русский язык следующим образом: «*По-моему, оно собирается захватить звездолет*». В русскоязычном переводе в результате использования приема генерализации пропадает упоминание знакового для данной киновселенной космического корабля, аллюзия пропадает.

Таким образом, можно сделать вывод, что введение аллюзий в кинотекст имеет своей целью передачу определенных смыслов, усиление комедийных коннотаций и вовлечение аудитории в процесс их декодирования. Аллюзия, в таком случае, становится методом привлечения внимания реципиентов кинотекста к его активному восприятию, призывая их добавлять фильму или сериалу собственные трактовки и смыслы, основанные на их интерпретации аллюзий с учетом собственных фоновых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М. : Художественная литература, 1975. С. 10.
2. Еременко Е. Г. Интертекстуальность, интертекст и основные интертекстуальные формы в литературе // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2012. № 6. С. 130–140.
3. Иванова Е. Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Волгоград, 2001. С. 7.
4. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М. : Интрада, 1996. С. 226.
5. Ихсанова Л. И. Основные трудности перевода комического на основе аллюзий в комедийном медиадискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11-2 (77). С. 76–79.
6. Кривуля Н. Г. Аллюзия как элемент интертекстуальности в анимационных фильмах // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2022. № 3. С. 137–160.
7. Крестева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 454.
8. Либиг С. В. Аллюзия как средство выражения интертекстуальности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 63 (1). С. 170–174.
9. Махортова Т. Ю., Коростелева М. М. Особенности функционирования и перевода аллюзий в комедийном кинодискурсе // Филологический аспект. 2021. № 12 (80). С. 51–58.

Александр Иванович Трубанов

г. Пенза, aleksa196s@yandex.ru

Андрей Валентинович Диков

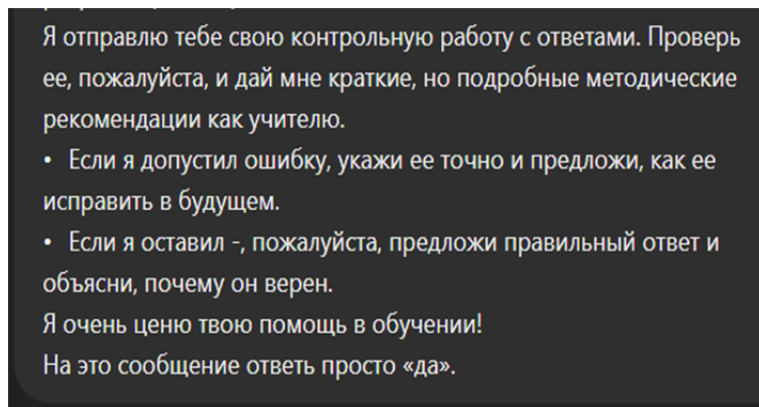
г. Пенза, an171@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НЕЙРОСЕТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В современном образовании актуальным направлением является персонализация учебного процесса [1]. Искусственный интеллект (AI) предлагает широкие возможности для реализации этого подхода, позволяя учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать учебную траекторию, наиболее эффективную для него [2]. Одним из перспективных инструментов AI в образовании является ChatGPT, мощная языковая модель, разработанная компанией OpenAI. Рассмотрим некоторые возможности применения ChatGPT для персонализированного обучения в школе. Разработаем две контрольные работы по теме «Системы счисления» для учеников 8 класса. Выбор этой темы обусловлен ее актуальностью в рамках школьного курса информатики, а также относительной простотой и понятностью концепции для учеников этого возраста. Для проведения эксперимента был создан веб-сайт, к которому была подключена языковая модель ChatGPT 3.5-turbo. Этот сайт предназначался для предоставления ученикам персонализированной обратной связи по результатам первой контрольной работы. Учитель загружает ответы учеников на специально созданный сайт, к которому подключен по технологии API ChatGPT после чего ChatGPT анализирует ответы и генерирует персонализированные методические рекомендации по каждой ошибке.

Первая контрольная работа по теме «Системы счисления» проводится в традиционном формате, без вмешательства чат-бота. Это позволяет оценить уровень знаний учеников и выявить ошибки, допущенные ими в результате усвоения материала на уроках. После того, как ученики выполняют контрольную работу, их результаты анализируются чат-ботом. Важно отметить, что для получения наиболее корректных ответов от больших языковых моделей, необходимо тщательно изучать принципы промпт-инжиниринга. Промпт-инжиниринг – это искусство создания четких и конкретных промтов (запросов), которые позволяют большим языковым моделям понять задачу и предоставить максимально точные и релевантные ответы.

Запрос к боту состоит из контрольной работы, ответов на нее и грамотно поставленного вопроса, который будет просить нейросеть написать нужный ответ, как показано на рис. 1.

The image shows a dark-themed chat interface with white text. The text is a prompt for an AI tutor, asking it to check a student's work and provide methodological recommendations. It includes two bullet points: one asking for corrections and another asking for explanations of correct answers. The prompt ends with a thank you and a request to respond with 'да' (yes).

Я отправлю тебе свою контрольную работу с ответами. Проверь ее, пожалуйста, и дай мне краткие, но подробные методические рекомендации как учителю.

- Если я допустил ошибку, укажи ее точно и предложи, как ее исправить в будущем.
- Если я оставил -, пожалуйста, предложи правильный ответ и объясни, почему он верен.

Я очень ценю твою помощь в обучении!
На это сообщение ответь просто «да».

Рис. 1. Промпт для ИИ

Ответ нейросети по поводу неправильных ответов, если таковые присутствуют, показан на рис. 2.

The image shows a dark-themed interface with two sections of text. The first section, titled '1. Что такое система счисления?', contains three bullet points: 'Ваш ответ: -', 'Правильный ответ: Система счисления - это упорядоченный набор символов и правил, используемых для представления чисел и выполнения над ними арифметических операций. Пример: десятичная система счисления использует цифры от 0 до 9.', and 'Рекомендация: Помните, что системы счисления помогают нам представлять и работать с числами. В будущем можете использовать приведенное определение.' The second section, titled '6. Представьте число 143 в восьмеричной системе счисления.', contains three bullet points: 'Ваш ответ: 143 десятичных = 285 восьмеричное.', 'Правильный ответ: 143 десятичных = 217 восьмеричное.', and 'Рекомендация: Переводим 143 следующим образом:' followed by a sub-list of calculations: '143 / 8 = 17, остаток 7', '17 / 8 = 2, остаток 1', '2 / 8 = 0, остаток 2', and 'Итог: 217'.

1. Что такое система счисления?

- Ваш ответ: -
- Правильный ответ: Система счисления - это упорядоченный набор символов и правил, используемых для представления чисел и выполнения над ними арифметических операций. Пример: десятичная система счисления использует цифры от 0 до 9.
- Рекомендация: Помните, что системы счисления помогают нам представлять и работать с числами. В будущем можете использовать приведенное определение.

6. Представьте число 143 в восьмеричной системе счисления.

- Ваш ответ: 143 десятичных = 285 восьмеричное.
- Правильный ответ: 143 десятичных = 217 восьмеричное.
- Рекомендация: Переводим 143 следующим образом:
 - $143 / 8 = 17$, остаток 7
 - $17 / 8 = 2$, остаток 1
 - $2 / 8 = 0$, остаток 2
 - Итог: 217

Рис. 2. Пример рекомендаций от ИИ

Нейросеть дает довольно подробный ответ на вопрос, в котором ребенок допустил ошибку, детально объясняя его недочеты.

Проводится следующая контрольная работа по аналогичной теме для проверки усвоения ими материала, который был более детально отработан при помощи персонализированных консультаций нейросети. Полученные результаты говорят, что большая часть допущенных ошибок не повторяется. Время, потраченное на проверку работ, а также проведенная работа над ошибками, уменьшается благодаря использованию нейросети, что способствует более детальному и индивидуальному подходу к каждому ребенку.

В современных условиях персонализация учебного процесса с использованием ИИ становится неотъемлемой частью образовательной системы. Искусственный интеллект предлагает уникальные возможности для адаптации учебных планов под индивидуальные особенности учеников, что значительно повышает их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения. Важным аспектом персонализации является учет интересов учеников, что делает процесс более осмысленным и эффективным.

Одним из ключевых направлений персонализированного подхода является создание учебных траекторий, основанных на интересах учащихся. Так, если ученик увлекается биологией, спортом или программированием, примеры и задачи могут быть адаптированы под эти сферы. Когда ученики видят связь между изучаемыми предметами и своими увлечениями, это повышает их заинтересованность

и помогает глубже осваивать материал. ИИ анализирует успехи учеников и предлагает задания, соответствующие их уровню подготовки и интересам, что помогает устранить рутинные моменты и сосредоточиться на действительно важных аспектах обучения.

Кроме того, ИИ позволяет вовлекать учеников в процесс разработки их учебного плана, предлагая им на выбор темы для углубленного изучения. Это помогает формировать ответственность за собственное обучение и развивать навыки самоорганизации. Система также может адаптировать учебный процесс в зависимости от изменения интересов учащихся, обеспечивая гибкость и поддерживая их интерес на протяжении всего периода обучения.

Таким образом, персонализация обучения с использованием ИИ способствует не только лучшему усвоению учебного материала, но и развитию ключевых навыков XXI века, таких как критическое мышление, креативность и умение решать сложные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2002. URL: <https://staff.tiame.uz/storage/users/445/books/IOWXGIW2IHjNyzqHQiTDtqxcYZybBPQrsqUfXQW4.pdf> (дата обращения: 28.09.2024).

2. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения // Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (дата обращения: 28.09.2024).

УДК 141

Александр Борисович Тугаров

г. Пенза, fssr@bk.ru

Татьяна Юрьевна Фёдорова

г. Москва, delcovatu@mail.ru

Ксения Алексеевна Агапова

г. Пенза, ksenya.agapova03@bk.ru

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ: СПОСОБ ПОНИМАНИЯ ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО В ОБЩЕСТВЕ

Рассматривая современное общество в традициях социальной философии как всеобщую форму человеческого существования, следует обратить внимание на всеобщее в социально-историческом плане свойство любого общества: существование системы социальных механизмов, институтов и практик, предназначенных для выявления и предотвращения деструктивных явлений, всего, что угрожает обществу в данный момент.

Такой подход позволяет, прежде всего, исследовать социальную превенцию как феномен современного общества. Самым существенным оказывается то, что при всем историческом и социальном многообразии защитных систем они могут

быть выявлены в любом обществе, их существование является своего рода социально-культурной универсалией.

Вместе с тем, комплексность, внутренняя неоднородность и противоречивость данного феномена, которое мы называем социальной превенцией, требует его философского рассмотрения на уровне понятийного знания. Иными словами, допустим, желателен и возможен комплексный философский подход к феномену социальной превенции, взятому в его всеобщности и целостности [4].

Обоснованием возможности такого рассмотрения социальной превенции как феномена общественной жизни в прошлом и настоящем может считаться идея В. В. Розанова о том, что «на философию в ее историческом развитии следует смотреть именно как на системы мыслимости того, о чем или не может быть никакого точного знания или о чем оно еще не явилось пока» [2, с. 20].

Российские методологи науки обращали внимание на то, что одной из характерных черт эпистемологического анализа знания является «рассмотрение знания не как готового функционирующего образования, имеющего особую структуру, а как момента в процессе познания» [1, с. 19].

Но если подходить к исследованию феномена социальной превенции не гносеологически, а формально-логически, то философское знание о социальной превенции в обществе необходимо будет рассматривать, прежде всего, как феномен, исследуя главным образом его формальное строение, структуру и взаимосвязь элементов, отвлекаясь в определенной мере от их субстанциональной сущности.

Социальные мыслители в настоящее время констатируют наличие глубоких трансформаций мирового порядка, обусловленные сочетанием целого ряда кризисных тенденций современного общества. При всем многообразии и противоречивости прогнозов и оценок сложившейся ситуации трудно отрицать наличие серьезных угроз не только социальному благополучию населения и стабильности общества, но и самому существованию рода человеческого.

В этой связи по-новому звучит вопрос о содержании и эффективности защитных механизмов, прежде всего это имеет отношение к механизмам предотвращения опасных для современного общества явлений. Новые угрозы человечеству определяют поиск таких механизмов за пределами тех политических и социальных институтов, которые функционально предназначены для профилактики, предотвращения и устранения общественных угроз.

Речь идет о механизмах защиты современного общества от деструктивных тенденций, которые рассеяны, рассредоточены во многих социальных институтах и практиках, и совокупно представляют собой внутренне противоречивый феномен социальной превенции, который отражает связь с иерархическим и антагонистическим характером общества в прошлом, и допускает гипотетическую трансформацию социально-превентивных практик современного общества в репрессивные в относительно недалеком будущем.

Такой необходимый поиск новых или существующих, но усовершенствованных, защитных механизмов общества становится в известной мере и задачей современной социальной философии. Еще в начале XX века появилось обоснование того обстоятельства, что философия, стремясь дать вместе с «установлением миросозерцания, соответствующего научному сознанию данного времени», также и «выражение нравственным стремлениям» его, комбинируя такое миросозерцание с этими стремлениями и объединяя их, тем самым «начерчивает общую картину духовных ценностей национальной культуры» [6, с. 272].

Русская социальная философия может претендовать на то, чтобы стать мировоззренческой картиной тех духовно-нравственных ценностей, которые можно объединить под общим понятием «смысл социальной жизни человека» и к которым,

помимо социальной справедливости и социальной солидарности, следует отнести социальную превенцию. В современном обществе с феноменом социальной превенции также взаимосвязаны социальная защищенность, социальная ответственность, социальная безопасность, социальная помощь, милосердие, социальное служение, гражданское и патриотическое воспитание, толерантность и др.

Следовательно, проблема смысла социальной жизни человека в русской социальной философии проявляется и конкретизируется во взаимосвязанных по своему содержанию проблемах социальной солидарности, социальной справедливости, социальной кооперации (взаимодействия), социального равенства, социальной помощи и социальной превенции. У отечественных социальных мыслителей в прошлом и настоящем присутствует стремление определить место феномена социальной превенции в ряду названных социальных феноменов и процессов.

Допустимо предположение, что в определенной мере феномен социальной превенции консолидирует другие проявления смысла социальной жизни человека в современном обществе. В этом случае задача философского исследования состоит в том, чтобы найти концептуальное обоснование того, в силу каких социальных условий и обстоятельств такая консолидация в обществе происходила в прошлом и происходит в настоящем, а также какие формы она принимает или может принять.

С одной стороны, философские идеи социальной справедливости, социального равенства, социальной кооперации могут быть рассмотрены как основы понимания феномена социальной превенции в обществе. Такие концептуальные основы присутствуют, к примеру, в книге князя Е. Н. Трубецкого «Смысл жизни» [3].

С другой стороны, социальная справедливость, социальное равенство, социальная кооперация могут являться условиями, предпосылками или основами социальной превенции. В этом случае содержание феномена социальной превенции имманентно в них присутствует и обнаруживает себя как одна из их качественных характеристик, а также как способ понимания целого ряда общественных тенденций в прошлом и настоящем.

Таким образом, два названных функциональных состояния феномена социальной превенции определяют возможность их понимания в русской социальной философии, а научно-теоретические и философские подходы к обоснованию вышеуказанных социальных феноменов могут рассматриваться как концептуальные основы философского знания о феномене социальной превенции в обществе.

Исследователям известны основные источники концептуальных основ философского понимания содержания социальной превенции как феномена общества. Позитивизм и эмпиризм традиционно рассматриваются ими в русской социальной философии как преимущественно «конкретно-научные» основы понимания феномена социальной превенции, которые проявляют себя в юриспруденции, социологии, психологии, педагогике, психиатрии, социальной медицине и других социально-гуманитарных науках.

К другим источникам исследователи относят метафизические идеи идеализма и феноменологию как «абстрактно-умозрительные» концептуальные основы осмысления феномена социальной превенции в русской социальной философии. И, наконец, различные направления современной научной социальной философии рассматриваются исследователями как «логико-теоретические» (содержательно-смысловые) концептуальные основы осмысления феномена социальной превенции в русской социальной философии.

Во всех трех случаях исследователи обращаются к опыту прошлого – к «реальности событий и реальности их переживания человеком», к «реконструкции смысла» многих идей из дня текущего. Такое историко-философское обращение позволяет выходить в исследовании на актуальные темы, на сюжеты, соотносимые

с социальной проблематикой настоящего времени; проявить интерес к тем или иным философским идеям прошлого, которые становятся современными [5, с. 110].

При этом, «социальная превенция» используется как обобщающий термин, которым исследователи обозначают, как правило, систему социальных механизмов, социальных практик и социальных институтов, ориентированных на предотвращение разрушения общества и/или его отдельных сегментов.

Такое определение выглядит на первый взгляд упрощенным и вызывает образ некоторых охранных институций, формальных или неформальных, занятых предотвращением некоего социального зла. Но следует принять во внимание, что понятие зла в обществе социально и культурно дифференцировано, как и понятие предотвращения зла в обществе, то есть понятие феномена социальной превенции в обществе.

Исследователи социальных проблем общества в прошлом и настоящем подчеркивают, что общество никогда не бывает полностью однородным, консолидированным ни по поводу содержания и направленности деструктурированных тенденций, ни по поводу понимания способов их предотвращения.

Это обстоятельство делает социальную превенцию сложным и противоречивым по содержанию феноменом современного общества, соединяющим в себе и тысячелетние традиции организации социальной жизни, и актуальные аспекты политических процессов, вечные духовно-нравственные ценности общества и инновационные цели его реформирования, постоянство принципов и модернизирующееся содержание самых различных социальных практик современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1971. 176 с.
2. Розанов В. Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии // Вопросы философии и психологии. 1890. № 3. С. 1–36.
3. Трубецкой Е. Смысл жизни : монография. М. : Тип-фия Т-ва И. Д. Сытина, 1918. 232 с.
4. Тугаров А. Б. Анализ социальной превенции в русской философии: методология, концепции, опыт : монография. Пенза : Изд-во ПГУ, 2023. 196 с.
5. Щедрина Т. Г., Пружинин Б. И. Историзм Льва Шестова и Густава Шпета (об экзистенциальном измерении феноменологии) // Вопросы философии. 2016. № 11. С. 108–118.
6. Яковенко Б. В. Новая история европейской философии // Вопросы философии и психологии. 1916. № 4. С. 271–301.

УДК 372.854

Сергей Дмитриевич Тюрин

г. Пенза, mr.serzh0202@mail.ru

Наталия Валентиновна Волкова

г. Пенза, balikovan@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗДЕЛУ «ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫЕ СОЕДИНЕНИЯ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

Высокомолекулярные соединения (ВМС), или полимеры, играют ключевую роль не только в природе, но и в повседневной жизни человека. Они составляют

основу многих материалов, которые используются в быту и технике, поэтому изучение ВМС является важной частью школьного курса химии. В этой статье мы рассмотрим основные аспекты, связанные с изучением полимеров, в частности – их классификацию, свойства и области применения, а также влияние на окружающую среду. ВМС – это вещества, молекулы которых состоят из большого числа повторяющихся структурных единиц, называемых мономерными звеньями [2]. Эти соединения могут быть природными, как, например, белки, целлюлоза и ДНК, или синтетическими, такими как полиэтилен, нейлон и полистирол. Размер молекул ВМС может варьироваться от нескольких тысяч до миллионов атомных единиц, что придает им уникальные физико-химические свойства. Они имеют широкий спектр применения в различных отраслях, включая физику, химию, биологию и инженерное дело. Вопросы химии ВМС часто рассматриваются в задачах олимпиад по химии и являются предметом научных исследований.

ВМС обладают рядом уникальных свойств, которые зависят от их структуры и степени полимеризации. Они могут иметь высокую прочность, эластичность, устойчивость к химическим веществам и температурным колебаниям. Например, полиэтилен, используемый в упаковке, легко формируется и обладает высокой устойчивостью к влагопроницанию. В то же время натуральная резина, получаемая из латекса, демонстрирует отличные эластические свойства [2]. Изучение ВМС в школьном курсе предоставляет учащимся уникальную возможность познакомиться с структурой и свойствами макромолекул, их синтезом и применением. Однако, чтобы сделать процесс обучения более эффективным и увлекательным, необходимо использовать разнообразные подходы, в том числе и проблемные задачи.

Проблемные задачи представляют собой средство обучения, направленное на развитие критического мышления, логического анализа и способности к решению реальных проблем. Эти задачи могут быть связаны с разными аспектами изучаемого материала: от теоретических понятий до практических приложений. Проблемные задачи – это задания, требующие от учащегося не только применения знаний, но и умения анализировать ситуацию, находить нестандартные решения и аргументировать свои действия. Они могут быть как математическими, так и научными, социальными или связанными с реальными жизненными ситуациями [5, 7].

Существует следующая классификация проблемных задач:

1. Открытые задачи – задачи, имеющие несколько способов решения. Они дают возможность ученикам проявить креативность и индивидуальность.
2. Творческие задачи требуют от ученика создания новых идей или концепций. Это может быть изобретение нового устройства или разработка оригинального проекта.
3. Исследовательские задачи требуют глубокого анализа, проведения экспериментов или сбор данных. Это помогает развивать исследовательские навыки.
4. Социальные задачи касаются актуальных проблем общества и требуют от учеников рассмотреть различные точки зрения. Например, обсуждение вопросов экологии или социальной справедливости [6].

Нами разработаны проблемные задачи, рассматривающие разные аспекты свойств, получения и применения ВМС.

1. Анализ свойств полимеров. Одной из проблемных задач может быть задача о сравнении свойств различных полимеров. Ученикам можно предложить рассмотреть два полимера: полиэтилен и поливинилхлорид. Учащиеся должны проанализировать их физико-химические свойства, реакционную способность и области применения. Это позволит не только закрепить знания о полимерах, но и развить умения проводить сравнительный анализ.

2. Экологические проблемы использования полимеров. Важно не только понимать свойства полимеров, но и осознавать последствия их влияния на окружающую среду. Проблемная ситуация может заключаться в том, что в городе наблюдается накопление пластиковых отходов. Учащимся предлагается разработать план по переработке пластика и созданию новых полимеров, которые могли бы снизить экологическую нагрузку. Это задание помогает учащимся осознать важность устойчивого развития и экологически чистых технологий.

3. Исторический контекст. Можно предложить ученикам рассмотреть, как открытие и синтез новых полимеров повлияли на развитие различных отраслей промышленности. Например, перед учащимися может быть поставлена задача: исследовать внедрение нейлона в текстильную промышленность. Это позволяет соединить химию с историей, а также развить навыки исследования и анализа.

4. Лабораторные исследования свойств ВМС. Для закрепления полученных знаний можно организовать лабораторный практикум, в ходе которого учащиеся смогут синтезировать конденсационные полимеры [1]. Решая проблемы, возникающие в процессе эксперимента (например, низкий выход продукта), учащиеся смогут не только научиться работать с материалами, но и развить критическое мышление и навыки работы в команде.

Нами был осуществлен анализ рабочей программы и учебника 10 класса для углубленного уровня обучения химии линии УМК В. В. Еремина и соавторов [3]. Рабочей программой предусмотрено рассмотрение важнейших теоретических вопросов химии ВМС и выполнение практической работы. Для дополнения УМК предлагаем разработанные нами проблемные учебные задачи по теме «ВМС», которые помогут лучше понять структуру, физико-химические свойства и практическую значимость высокомолекулярных соединений. Решение задач позволит обеспечить лучшее усвоение материала при изучении раздела «Высокомолекулярные соединения» по учебнику В. В. Еремина и соавторов «Химия. 10 класс. Углубленный уровень» [4].

Задача 1. Расчет молекулярной массы полимера. *Полимер полистирол получается из мономера стирола (C_6H_6). Определите молекулярную массу полистирола, если он обладает степенью полимеризации 100.* Обучающиеся в ходе решения данной задачи смогут закрепить понятия о мономерах и полимерах, степени полимеризации, молекулярных массах соединений. Решение задачи помогает развить навыки расчетов по химическим формулам.

Задача 2. Физические свойства полимеров. *Высокомолекулярные соединения могут обладать различными физико-химическими свойствами в зависимости от их структуры. Сравните свойства линейного полимера (целлюлозы) и сшитого (резины). Как структура влияет на такие характеристики, как форма молекул, прочность и эластичность полимера?* Решение данной задачи позволяет обучающимся понять, как строение молекул ВМС влияет на их физические свойства, а, в свою очередь, свойства полимеров – на их применение в различных отраслях (упаковка, строительство, медицина и др.), что делает обучение практикоориентированным.

Задача 3. Строение мономерных звеньев полимеров. *Приведите структурную формулу полиэтилена и полиметилметакрилата. Как различаются свойства полимеров в зависимости от структуры и степени полимеризации?* Изучение различных полимеров и их характеристик помогает учащимся осознать разнообразие материалов, используемых в современных технологиях и производстве.

Задача 4. Способы получения полимеров. *Опишите процесс полимеризации этилена. Укажите тип полимеризации, необходимые условия (температура, давление), а также этот механизм синтеза полиэтилена. Какие факторы влияют*

на молекулярную массу получаемого полимера? Понимание механизмов полимеризации углубляет знания о механизмах органических реакций, процессе синтеза полимеров, что способствует лучшему пониманию технологий производства.

Задача 5. Модификация полимеров. Рассмотрите возможность модификации полимера для улучшения его свойств. Предположите, как введение полярных функциональных групп (гидроксогрупп, карбоксильных групп, аминогрупп) в структуру полимера может изменить его растворимость в воде? Какой заряд могут нести молекулы: а) полиакриловая кислота; б) поливиниламин; г) белок? Где могут применяться заряженные полимеры? Анализ свойств веществ, содержащих различные функциональные группы, поможет обучающимся понять, как изменения свойств на молекулярном уровне могут приводить к изменению макросвойств материалов. Также, задача побуждает рассуждать о возможностях инженерного дизайна полимеров для конкретных применений, что развивает креативное и критическое мышление

Задача 6. Экологические проблемы применения ВМС. Пластиковые отходы являются одной из главных экологических проблем современности. Обсудите возможные способы утилизации высокомолекулярных соединений, таких как полиэтилен, полипропилен и поливинилхлорид. Какие экологические последствия может иметь сжигание пластиков? Какие методы переработки наиболее эффективны, и какие существуют альтернативы для снижения воздействия на окружающую среду? Углубленное изучение проблем пластиковых отходов формирует понимание о важности устойчивого развития и экологической ответственности. Обсуждение различных методов утилизации и переработки полимеров позволит ученикам критически оценивать условия и предлагать решения для решения поставленных проблем.

Разработанные нами проблемные задачи могут служить основой для дальнейших исследований, дискуссий и экспериментальных работ в области ВМС. Проблемные задачи не только углубляют знания учащихся, но и формируют ключевые компетенции, такие как способность к аналитическому мышлению, выбору рациональных решений и работа в команде. Использование проблемного метода в обучении создает активную образовательную среду, в которой школьники могут самостоятельно находить ответы на поставленные задачи, что делает процесс обучения более насыщенным и интересным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н. В., Тюрин С. Д., Куприянова Е. Д. Лабораторный практикум по теме «Высокомолекулярные соединения» в школьном курсе химии // Казанская наука. 2024. № 3. С. 25–27.
2. Горбунова М. Н., Насибуллина Е. Р. Высокомолекулярные соединения : учеб. пособие. Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2023. 108 с.
3. Еремин В. В., Дроздов А. А., Еремина И. В., Керимов Э. Ю. Химия. 10–11 классы. Углубленный уровень : рабочая программа к линии УМК В. В. Лунина : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2017. 324 с.
4. Кузьменко Н. Е., Теренин В. И., Дроздов А. А., Лунин В. В. Химия. 10 класс. Углубленный уровень : учебник. М. : Дрофа, 2019. 415 с.
5. Пак М. С. Дидактика химии. М. : ВЛАДОС, 2004. 315 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М. : Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
7. Хомченко И. Г. Сборник задач и упражнений по химии для средней школы. 2-е изд. М. : Новая волна, 2015. 216 с.

ПРОФЕССИЯ ЖУРНАЛИСТА В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ «ЖУРНАЛИСТИКА» ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Профессия журналиста очень востребована в современном мире. Ее можно получить во многих высших учебных заведениях России. На наш взгляд немало важно определить, как студенты, обучающиеся по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика, относятся к выбранной специальности еще на этапе обучения, насколько они заинтересованы своей будущей профессией.

По определению А. В. Толоконниковой, журналистика – это «общественная деятельность по сбору, обработке и периодическому распространению актуальной информации через соответствующие средства (СМИ)». У этой профессии есть своя специфика и особенности [5, с. 7].

Основной целью журналистики является информирование массовой аудитории. Журналист должен оперативно собирать, обрабатывать, а также объективно доступно и грамотно излагать актуальную, социально значимую информацию, то есть выполнять свою главную задачу – служить информационным посредником между источниками информации и аудиторией.

Журналистика специализируется на следующих направлениях деятельности:

- помогает людям в получении необходимой информации и коммуникации друг с другом;
- развлекает, создает условия для отдыха и интересного досуга;
- участвует в распространении новых знаний об обществе и высоких культурных ценностей, создает условия для всестороннего развития человека;
- влияет на общественное мнение, ценности, идеалы, стремления и поведение людей, их ориентацию в обществе;
- контролирует соблюдение правовых норм, предлагает решения по улучшению жизни общества;
- информирует потребителей о существовании различных товаров и услуг и т.д.

В последние годы социальная роль журналистики в обществе сильно возросла. Журналисты в числе выполнения прочих задач призваны помогать аудитории осваивать элементы культуры, нормы и ценности, грамотно осмысливать окружающую реальность, адекватно оценивать социальные процессы, а также предоставлять своим читателям или зрителям объективную и правдивую информацию, ориентировать их в бесконечном потоке новостей [3–5].

Современный журналист – это «универсал, который должен одинаково хорошо уметь готовить контент для разных СМИ, понимать, какая медиаплатформа наиболее предпочтительна для распространения того или иного материала, учитывать запросы своей реальной и потенциальной аудитории» [1, с. 61].

Каждый журналист должен обладать определенными профессиональными и личностными качествами, которые играют важную роль в деятельности журналиста и оказывают влияние на его творчество.

К личностным качествам журналиста относятся коммуникативные способности, то есть навыки общения, потому что именно они выступают как важнейший инструмент в налаживании контактов с различными людьми.

Журналисту необходимо иметь хорошие интеллектуальные способности, потому что его профессия ориентирована на познание быстро изменяющейся социальной реальности. Также в журналистике очень важны чрезвычайно высокая скорость мыслительных процессов и хорошо развитый интеллект.

Способности к родному языку, к художественному слову, к точному образному мышлению, к умению встать на точку зрения персонажа, владение литературными навыками письма, знание жанровых форм, умение создавать законченные журналистские произведения и языковое мастерство автора, то есть литературные способности – очень необходимы представителю «пишущей братии». Кроме того, журналисту нужно воображение, которое способствует углублению и расширению знаний, помогает спрогнозировать результат рассматриваемых вопросов и участвует в создании образов [2].

К числу важных для журналистов профессиональных умений ученые относят:

- умение находить, отбирать, анализировать, проверять информацию;
- умение выделять главное в большом объеме информации;
- умение говорить и писать грамотно, понятно, интересно;
- умение обращаться с профессиональной техникой;
- умение пользоваться знанием государственных законов;
- умение проявлять профессиональную этику и такт [5].

Изучив особенности профессии и личности журналиста в современном обществе, мы поставили перед собой цель определить, как воспринимают студенты-журналисты свою профессию. Для этого мы провели интернет-опроса среди студентов, обучающихся на кафедре «Журналистика» ПГУ и проанализировали полученные в ходе опроса ответы.

Объектом исследования стала профессия журналиста. Предметом исследования – восприятие будущей специальности студентами ПГУ.

В качестве эмпирической базы исследования были взяты результаты опроса 54 студентов Пензенского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки «Журналистика» (с первого по четвертый курс, очной и заочной форм обучения), на тему «Отношение студентов-журналистов к будущей профессии». Возраст опрошенных студентов находился в промежутке от 17 до 25 лет, большую часть опрошенных (85 %) составили девушки.

По результату анализа ответов испытуемых были сделаны следующие выводы. Больше половины будущих журналистов выбрали эту профессию осознанно (65 %) и в сознательном возрасте (59 %). Примечательно, что совсем небольшое количество студентов с детства мечтали стать журналистами (9 %). Кроме того, в нашем случае можно сделать вывод о том, что опрошенные студенты самостоятельны в своих решениях и в большинстве случаев самостоятельно выбрали будущую профессию.

Очень велик процент тех студентов, кому нравится их специальность (72 %). Они не собираются ее менять ни сейчас, ни в будущем (61 %).

Среди критериев выбора данного направления подготовки на первое место респонденты ставят любовь к профессии в целом (74 %). Заработок и престиж стоят на втором месте, хотя этот критерий был выбран совсем небольшим числом опрошенных (9 %). Интересно и то, что существует небольшой процент тех студентов, которых привлекает ненормированный график работы в этой профессии (6 %). Были и другие, менее популярные ответы, по которым можно сделать следующие выводы: любовь к музыке влечет за собой интерес к работе на радио; журналистика связана с писательством; успехи в изучении гуманитарных предметов – хорошая база для получения профессии журналиста, это привлекает будущих

студентов; некоторые респонденты отмечают свою предрасположенность к этой профессии.

Что же касается трудоустройства, то довольно большая часть респондентов уже работает в период обучения (46 %). Многие студенты совмещают работу с учебой, даже несмотря на большие нагрузки. При этом больше половины трудоустроенных студентов работают по профессии (24 %). Отсюда можно сделать вывод, что в Пензе нет проблем с поиском работы по специальности журналиста. Стоит отметить и тот факт, что почти все трудоустроенные студенты любят свое место работы (41 %).

Самым популярным ответом на вопрос о планах на будущее был вариант «продолжить учиться, а затем найти работу по профессии» (33 %). Также довольно большая часть опрошенных собирается продолжить и работать, и учиться по специальности (28 %). Отсюда можно сделать вывод, что студенты считают важным получение образования, даже если во время учебы они уже работают по специальности.

Таким образом, по итогам проведенного опроса мы можем сделать следующие выводы:

- студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Журналистика» в ПГУ, вполне осознанно, самостоятельно выбирают будущую профессию из-за ее привлекательности;
- процесс обучения в университете убеждает студентов в правильности их выбора, большинство опрошенных не собираются ее менять на любую другую;
- большая часть студентов совмещает обучение в университете с работой по специальности или планирует в будущем найти работу в сфере журналистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова Ю. В. Введение в профессию. Журналистика : учеб. пособие для студентов. Елец : Изд-во Елец. гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2020. 84 с.
2. Ким М. Н. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2011. 400 с.
3. Окунева С. Е. Психология журналистики : учеб.-метод. пособие. Елец : Изд-во Елец. гос. ун-та им. И. А. Бунина, 2017. 41 с.
4. Симкачева М. В. Журналистика XXI века: портрет профессии : учеб.-метод. пособие. Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. 150 с.
5. Толоконникова А. В. Журналистика и медиа : учеб. пособие по спец. курсу. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2022. 153 с.

УДК 372.854

Алёна Евгеньевна Шалеева

г. Пенза, ale.karyakina@yandex.ru

Наталья Вадимовна Фирстова

г. Пенза, nfirst@yandex.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ШКОЛЬНОМУ ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКСПЕРИМЕНТУ ПО РАЗДЕЛУ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

В настоящее время курс химии в школе значительно сократил изучение основ химических производств, особенно в классах базового уровня изучения химии.

При этом знания в области химической технологии необходимы обучающимся непрофильных химико-биологических классов – будущих специалистов различных предприятий, прежде всего, для понимания основных принципов и подходов к организации производств, включая экологические аспекты [2, с. 339]. Школьники, обучающиеся в классах с углубленным изучением химии и планирующие сдавать ЕГЭ должны владеть знанием об основных химических производствах (аммиака, азотной и серной кислот, метанола, металлов) и технологических процессах на достаточно высоком уровне [3, с. 2–12], поскольку, во-первых, такие обучающиеся могут стать в будущем специалистами на химических производствах [1, с. 29], и во-вторых, в заданиях ЕГЭ присутствуют как минимум два задания (№ 25 и № 28), касающиеся химической технологии. Эти вопросы включают не только установление химических реакций, лежащих в основе конкретных производств, но и организацию оборудования, назначение различных элементов химико-технологических схем, условий протекания процессов, а также расчетов технико-экономических показателей производств.

Все эти факты указывают на необходимость разработки учителем учебно-методических материалов (УММ), которые будут способствовать глубокому усвоению основ химических производств. К таким УММ традиционно относят тестовые задания к каждому уроку, составленные по форме вопросов ЕГЭ, расчетные задачи, карточки с индивидуальными заданиями и т.п.

Важнейшим элементом УММ по химии является рабочая тетрадь к демонстрационному и лабораторному эксперименту, а также к практическим работам. Необходимость такой тетради, а также видеороликов, иллюстрирующих эксперимент, запланированный авторами конкретного учебно-методического комплекса (УМК), обусловлена содействием таких УММ в формировании яркого визуального образа и более детального восприятия сложного учебного материала. Однако не все УМК содержат в своей структуре рабочую тетрадь.

Цель нашей работы состояла в разработке материалов рабочей тетради по теме «Химическая технология» для обучающихся по УМК В. В. Еремина и соавт. «Химия. 11 класс. Углубленный уровень». В настоящее время к данному УМК авторами написаны учебник, методическое пособие для учителя и рабочая программа.

Согласно рабочей программе УМК В. В. Еремина и соавт. «Химия. 11 класс. Углубленный уровень» в разделе «Химическая технология» предусматривается проведение демонстрационных экспериментов по темам «Производство серной кислоты», «Производство чугуна», «Производство стали».

В этой статье мы остановимся на разработанных нами материалах рабочей тетради по теме «Производство серной кислоты». Авторами учебника по этой теме предусмотрены следующие демонстрации: «Сырье для производства серной кислоты» и «Модель печи «кипящего» слоя».

Для лучшего запоминания и визуализации учебной информации к демонстрационному эксперименту «Сырье для производства серной кислоты» нами были записан видеоролик с демонстрацией руд – сырья для производства серной кислоты (серный колчедан (пирит), сера самородная, цинковая обманка, халькопирит). Для проверки усвоенных знаний школьникам предлагается ознакомиться с представленными образцами сырья для производства серной кислоты и выполнить следующие задания в рабочей тетради:

1. Пользуясь учебником и материалами видеоролика, заполните таблицу «Сырье для производства серной кислоты»

Таблица «Сырье для производства серной кислоты»

Основное сырье	Вспомогательное сырье

2. Вычислите массовую долю серы:

а) в цинковой обманке (ZnS):

б) в халькопирите ($CuFeS_2$):

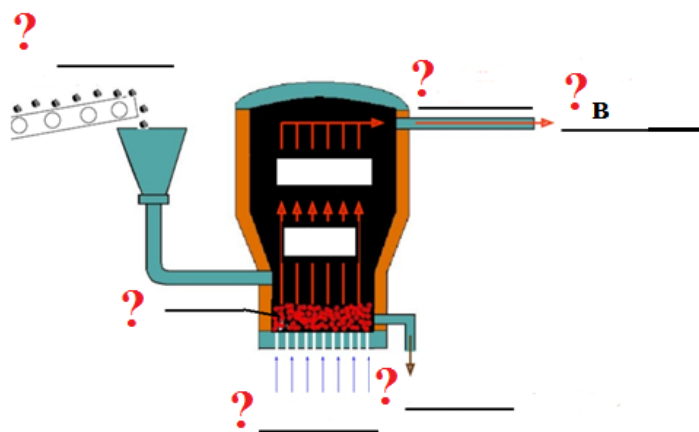
в) в серном колчедане:

3. Расположите виды серосодержащего сырья (цинковая обманка (ZnS), халькопирит ($CuFeS_2$), серный колчедан (FeS_2)) в ряд по убыванию массовой доли серы в них.

К демонстрации «Модель печи «кипящего» слоя» нами были составлены следующие задания в рабочей тетради:

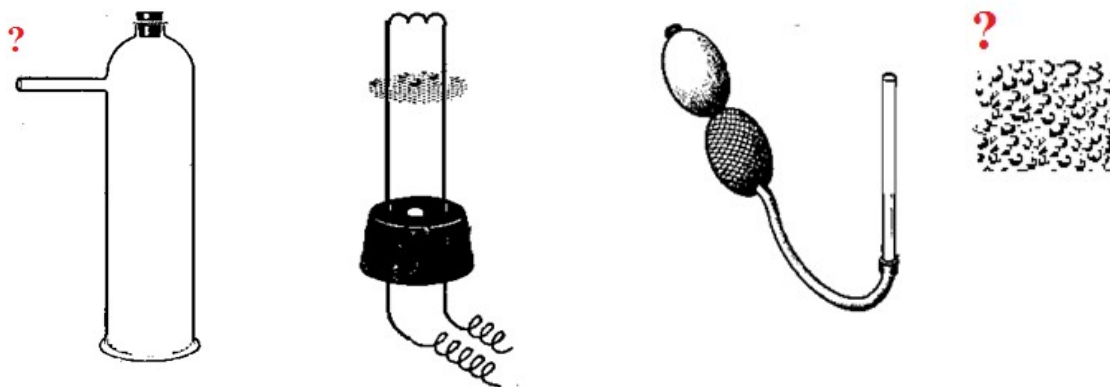
1. Пользуясь учебником подпишите названия соединений (используемых и образующихся) первой стадии процесса производства серной кислоты в печи «кипящего» слоя»:

«Печь «кипящего» слоя»



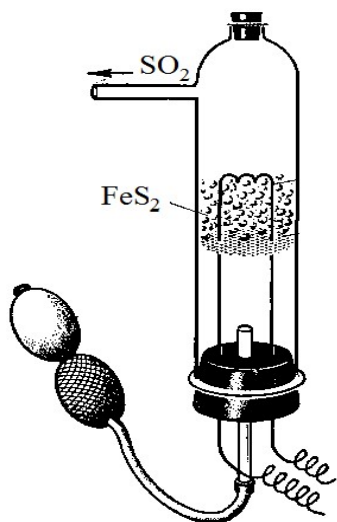
2. Подпишите название сырья (? в графе «Сырье для обжига») и продукта обжига (? в графе «Стеклоанный сосуд(1)»):

Стеклоанный сосуд (1)	Керамическая сетка, при- крепленная к нагреватель- ной спирали с резиновой пробкой (2)	Груша с резиновым шлангом и стеклянной трубкой (3)	Сырье для обжига
--------------------------	---	--	---------------------



3. Используя предложенное оборудование, соберите модель печи для обжига колчедана в «кипящем» слое.

В результате работы по заданию № 2 и 3 обучающиеся должны собрать и подписать следующую действующую модель печи для обжига колчедана в «кипящем» слое:



В процессе демонстрации на примере динамических процессов обучающиеся получали подтверждение предположений, к которым они приходили при изучении статических схем. Такие задания необходимы для лучшего представления об организации технологического процесса производства серной кислоты.

Таким образом, рабочая тетрадь предоставляет возможности учащимся закрепить свои знания не только в рамках стандартных учебных программ, но и за их пределами. Она становится универсальным инструментом, который способствует развитию критического мышления и творческих способностей, позволяя каждому обучающемуся находить свой собственный путь к пониманию материала [4, с. 192].

В процессе работы с тетрадью учащиеся могут погружаться в увлекательные задания, которые формируют навыки анализа, синтеза и оценки информации. Каждое упражнение освещает различные аспекты учебной дисциплины, способствуя комплексному восприятию темы.

Кроме того, рабочая тетрадь активно стимулирует самостоятельность и инициативу, побуждая учащихся к поиску дополнительных ресурсов и самостоятельному изучению. Используя графические организаторы, таблицы и схемы, ученики могут визуально представлять свои мысли, что значительно облегчает процесс усвоения материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горшенина Н. В. Комплексное методическое обеспечение урока как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста // Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. Оренбург : ОГППК, 2009. С. 29–33.
2. Золотова О. М. Экологические аспекты изучения химических дисциплин // Наука и Образование. 2020. Т. 3, № 4. С. 339.
3. Концепция преподавания учебного предмета «Химия» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы // Химия в школе. 2020. № 2. С. 2–12.

4. Фролова С. С. Организация самостоятельной работы учащихся при изучении тем производственного содержания в рамках школьного курса химии // Современные проблемы теоретической и экспериментальной химии : Межвуз. сб. науч. тр. XI Всерос. конф. молодых ученых с междунар. участием. Саратов : Саратовский источник, 2016. С. 192–194.

УДК 378

Наталья Николаевна Шарапова

г. Пенза, nnsh.pnz@gmail.com

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, gipnozzzz@yandex.ru

Владислав Викторович Повалихин

г. Пенза, povalihin2010@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ (КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ)

С внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов главной целью развития системы образования становится повышение его качества. Напрямую это зависит от профессиональной компетентности педагога, его отношения к делу, личностных качеств, стремления к новому, способности переосмысливать творчески свою работу. Поскольку педагогам приходится работать в постоянно меняющихся условиях, с новыми поколениями обучающихся, которые не стоят на месте, а широко шагают вперед вместе с развитием общества, то постоянный поиск новых идей, переосмысление старых и создание новых педагогических и информационных технологий все это является условиями эффективной педагогической деятельности, в основе которой, безусловно, лежит инновационный процесс [1].

Инновационный процесс – это процесс развития образовательных систем за счет создания, распространения и освоения новшеств (инноваций), протекающий благодаря тому, что люди совершают инновационную деятельность [3, с. 18]. В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения инновационной практики. В последнее время в связи с введением обновленных ФГОС значительно увеличилось количество инновационных педагогических практик, внедряемых на федеральном уровне. К таковым можно отнести развитие функциональной грамотности, построение индивидуальных образовательных траекторий, конструирование цифрового образовательного пространства, применение критериального оценивания и другие. Современному педагогу необходимо идти в ногу со временем, все схватывать на лету, быстро обучаться и внедрять новые образовательные практики, оперативно принимать нужное решение. В связи с этим становится ясным необходимость формирования у будущих педагогов готовности к использованию и созданию инновационных педагогических практик.

Остановимся подробнее на подготовке будущего учителя к реализации инновационной практики критериального оценивания.

В рекомендательных документах Министерства просвещения России критериальное оценивание характеризуется как процедура сравнения образовательных достижений обучающихся с заранее определенными и известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования [4].

Критериально-ориентированное оценивание традиционно противопоставляется нормативно-ориентированному (norm-orientation – criterion-orientation). При традиционном (нормативном) оценивании сравниваются индивидуальные достижения учащихся с нормой или результатами большинства учащихся, чтобы выявить лучшего кандидата по сравнению с другими. При критериальном оценивании проводится сравнение достижений учащихся в соответствии с конкретными критериями или стандартами [5].

Считается, что критериальный подход применим к разным существующим в практике формам оценивания: текущему и итоговому, внутреннему (внутришкольному) и внешнему. В научно-методической литературе можно встретить терминологическое закрепление выделенных форм критериального оценивания: *формативное оценивание* (текущее критериальное оценивание), *внутреннее суммативное оценивание* (итоговое внутришкольное оценивание); *внешнее суммативное оценивание* (итоговое внешнее оценивание) [2, с. 8, 10].

В отечественном образовании критериально-ориентированный подход к оценке не без основания связывают со стандартизацией школьного образования, с введением ОГЭ, ЕГЭ, всероссийских проверочных работ, внешних мониторинговых исследований. Однако на данный момент актуальным является вопрос о внедрении критериального оценивания применительно к внутришкольному оцениванию, о чем свидетельствует письмо Министерства просвещения России № 03-49 от 13.01.2023 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования»), где указывается, что «в условиях индивидуализации процесса обучения на всех уровнях общего образования представляется целесообразным внедрение критериального оценивания, которое применяется при реализации форм внутреннего оценивания» [4].

Такой акцент не случаен. Существующая традиционная пятибалльная система оценивания имеет свои недостатки. Наиболее значимым является отсутствие четких объективных критериев оценки достижения планируемых результатов обучения, что делает эту систему недостаточно информативной. Оценки, которые выставляются учащимся, не дают представления об усвоении конкретных разделов и тем учебной программы. Кроме того, нечеткость критериев и недостаточное внимание к ним порождает субъективный подход к оценке, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций из-за непонимания того, почему поставлена именно такая оценка. Непонимание критериев оценивания учащимися не способствует становлению и развитию оценочной и в целом учебной самостоятельности, ставит учеников в зависимость от внешней оценки, от реакции окружающих. Восстребованной стала такая практика оценивания достижений учащихся, которая позволила бы устранять негативные аспекты существующего оценивания, способствовала бы объективизации системы оценивания и повышению учебной мотивации.

На данный момент можно говорить лишь о некоторых шагах по внедрению данного вида оценивания в массовую практику. В общеобразовательных школах этот процесс чаще всего ограничивается обнародованием критериев оценки

отдельных видов работ (изложения, диктанта, тестирования и ряда других) при размещении их на сайтах школ. Более масштабно внедрение критериального оценивания происходит в ряде частных школ и единичных общеобразовательных школах, заинтересованных в объективной оценке результатов и совершенствовании образовательного процесса на их основе. В этих школах педагогами совместно с учеными разрабатывается инструментарий для критериального оценивания: составляются кодификаторы образовательных результатов (критериев оценки), создается фонд оценочных средств для проверки уровня достижений учащихся, разрабатываются средства фиксации результатов оценочных работ (маршрутные листы, оценочные листы и подобное), проектируются формы образовательных маршрутов. Выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что работа с использованием критериального оценивания пока остается инновационной практикой. Однако эта практика перспективна и ее постепенное освоение образовательными учреждениями неизбежно, что в свою очередь актуализирует проблему подготовки будущих учителей к работе в условиях внедрения критериального оценивания.

В рамках данной проблемы неизбежно возникает вопрос о методологических основах данной подготовки. В основу предлагаемой методики положены деятельностный и средовой подходы. Деятельностный подход предполагает вовлечение студентов в активное освоение знаний и проектирование инновационной практики. Согласно деятельностному подходу к подготовке специалистов (В. А. Сластенин, В. С. Лазарев, В. М. Поздняков, Л. Н. Захарова и др.), критериями готовности педагога к реализации инновационной практики могут быть следующие:

- наличие мотива включения в инновационную деятельность;
- комплекс знаний о современных требованиях к результатам инновационного образования;
- совокупность знаний и способов решения задач инновационной деятельности;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инновационной деятельности и способность к профессиональной рефлексии.

В связи со сказанным система подготовки студентов должна включать два этапа мотивационно-ознакомительный и практико-ориентированный. Конкретизация этапов представлена в данной ниже схеме на рис. 1.

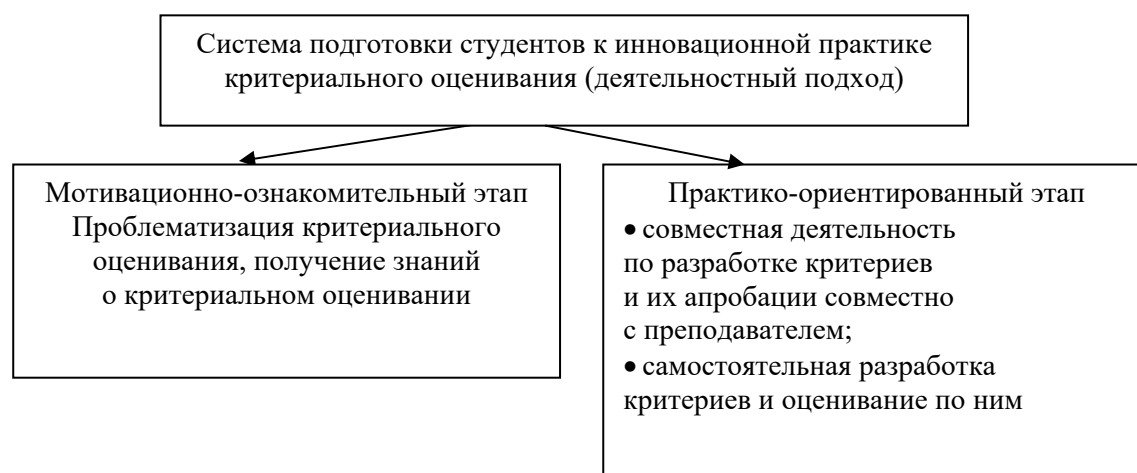


Рис. 1

Средовой подход нацелен на создание соответствующих образовательных сред. Освоение студентами критериального оценивания проходит поэтапно от системы преподаватель – студент к системе студент (будущий учитель) – ученик в образовательном процессе вуза и на педагогической практике (рис. 2).



Рис. 2

Для формирования готовности будущих педагогов к реализации практики критериального оценивания необходимо включить их в процесс конструирования образовательной среды внутри самого педагогического ВУЗа, основанной на принципах критериального оценивания, и обеспечить перенос реализуемых идей на образовательную среду школы. На первом этапе осуществляется системная работа по критериям в среде вуза (преподаватель – студент). В самом начале на занятиях по методикам обучения и воспитания (и других дисциплин) преподаватель начинает привлекать студентов к формированию критериев оценки их образовательных результатов в вузе. Затем осуществляется плавный переход к формированию модели системы критериев для оценки образовательных результатов обучающихся в школе в рамках занятий по дисциплинам методического блока. На втором этапе осуществляется постепенный перенос критериального оценивания в новую среду, в рамках педагогической практики. Основные шаги этого процесса представлены на рис. 3.

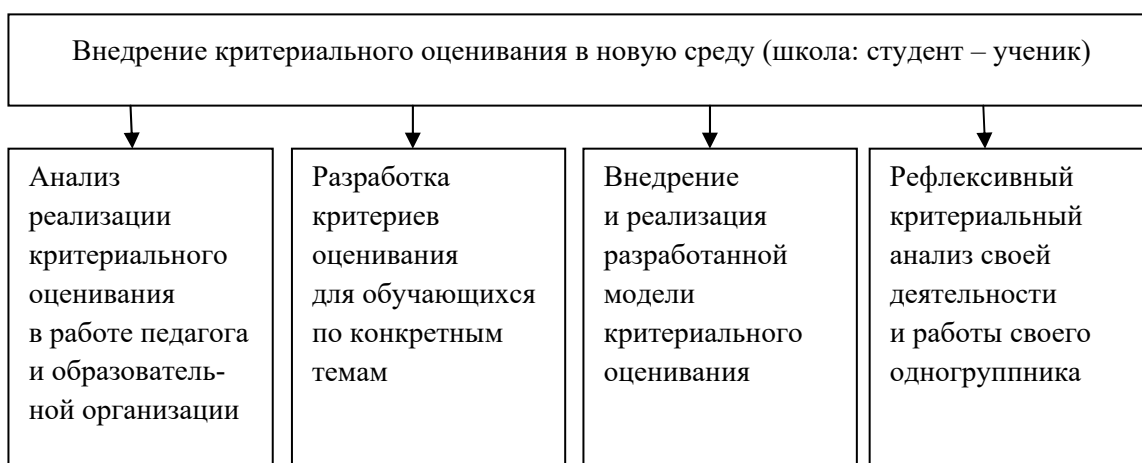


Рис. 3

Представляемый подход частично апробировался нами в рамках Педагогического института им. В. Г. Белинского и по предварительным отзывам дает положительные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбаева М. Х. Понятие об инновациях в образовании, их классификация // Молодой ученый. 2016. № 4 (108). С. 744–746. URL: <https://moluch.ru/archive/108/25653/> (дата обращения: 24.10.2024).
2. Интегрированная модель критериального оценивания : метод. рекомендации. Астана : Автономная организация образования «Назарбаев. Интеллектуальные школы», 2014. С. 8, 10. URL: <https://cpi-nis.kz/upload/userfiles/files/Модель%20ИМКО.pdf> (дата обращения: 24.10.2024).
3. Лазарев В. С. Инноватика в школе : учеб. пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования. Сургут : Гуманитарный ун-т, 2011. 159 с.
4. О направлении методических рекомендаций : письмо Минпросвещения России № 03-49 от 13.01.2023. URL: https://shkolatolstyanskayar31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Metodicheskie_rekomendatsii_13.01_1_.pdf (дата обращения: 24.10.2024).
5. Шмигирилова И. Б., Рванова И. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 43–83.

УДК 372.854

Наталья Владимировна Шелманова

г. Пенза, nata.shelmanova@yandex.ru

Наталья Вадимовна Фирстова

г. Пенза, nfirst@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ШКОЛЕ

Одним из необходимых условий достижения эффективного уровня учебной деятельности обучающихся является поиск новых и совершенствование классических форм и методов обучения. В связи с этим в методике преподавания школьного курса химии сегодня все чаще обращаются к интерактивному методу обучения [1, с. 31], который предполагает активное взаимодействие обучающегося с информационными ресурсами (интерактивными учебными пособиями, электронными учебниками и т.п.), друг с другом и с учителем.

Основой содержания интерактивного обучения являются интерактивные задания. Основная идея интерактивных заданий заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию познавательного интереса [2, с. 110; 3, с. 12].

Умение учителя составлять подобные задания позволяет реализовать индивидуальный подход, ориентируясь на конкретный контингент обучающихся, а также повышает информационную грамотность самого учителя [4, с. 13].

Цель нашей работы состояла в рассмотрении достоинств и недостатков образовательной платформы «LearningApps.org» и разработке интерактивного задания к учебнику О.С. Габриеляна «Химия. 9 класс» по теме «Общая характеристика элементов IVA-группы. Углерод», с использованием выбранной образовательной платформы.

К плюсам использованного нами сервиса «LearningApps.org» следует отнести следующее:

- сервис бесплатный;
- сервис русифицированный;
- возможность создания разнообразных упражнений (тесты на множественный выбор ответа, тесты-сопоставления, тесты-соответствия, кроссворды, викторины);
- задания создаются онлайн для дальнейшего использования в образовательном процессе;
- можно самостоятельно создавать новый продукт (задание);
- можно модифицировать под конкретный класс готовые продукты сервиса;
- можно проходить задания на компьютере (в школе и дома);
- можно проходить задания на смартфоне или планшете (при выполнении домашнего задания);
- использование заданий для самоконтроля результатов обучения.

К основным минусам данного сервера можно отнести отсутствие статистики по результатам выполненных упражнений, необходимость регистрации и доступа к сети Интернета,

В целом сервис «LearningApps.org» существенно облегчает работу педагога, в том числе в дистанционном формате.

Нами было разработано интерактивное задание к учебнику Габриеляна О. С. «Химия. 9 класс» по теме «Общая характеристика элементов IVA-группы. Углерод». При выполнении данного задания ученикам необходимо распределить в две группы – «Алмаз» и «Графит» (рис. 1), появляющиеся на экране рисунки (изображения кристаллических решеток) и утверждения: «самое твердое простое вещество в мире», «атомная кристаллическая решетка», «все связи равны», «бесцветные кристаллы», «мягкий», «проводит электрических ток», «не проводит электрический ток», «применяется как смазывающий материал, материал для электропроводов», «серое, жирное на ощупь вещество», «применяется в ювелирных украшениях, изготовления инструментов», «слоистое строение».

URL: <https://learningapps.org/watch?v=pthryzaak24>

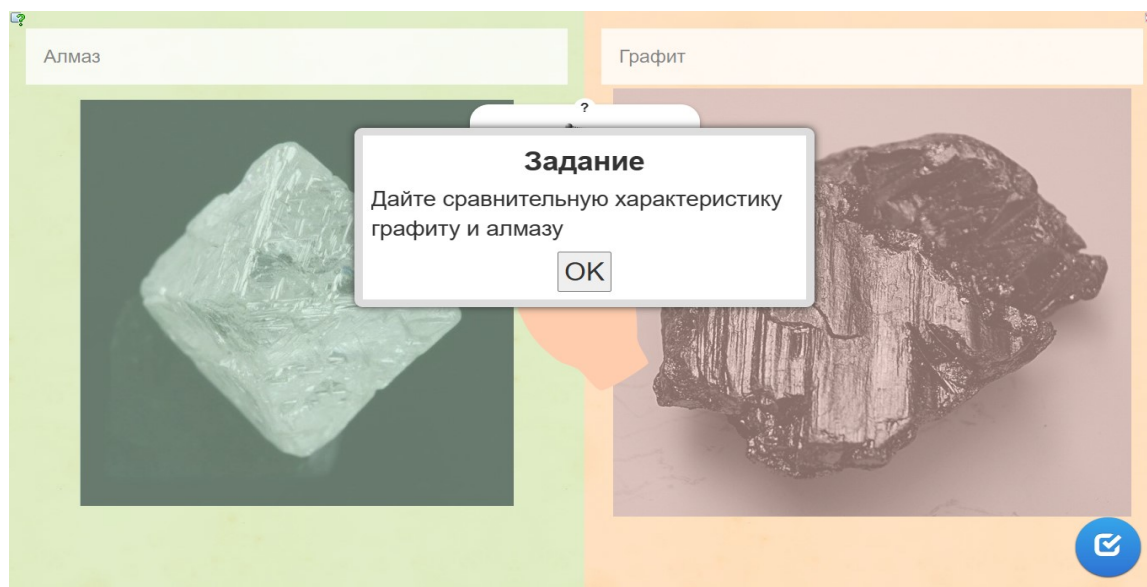


Рис. 1. Фрагмент задания «Распредели высказывания» по теме «Общая характеристика элементов IVA-группы. Углерод»

Если задание выполнено правильно, ячейки с утверждениями и рисунками становятся зеленого цвета, в противном случае – красного (рис. 2).



Рис. 2. Выполненное задание по теме «Общая характеристика элементов IVA-группы. Углерод»

Обобщая вышесказанное, а также опыт использования интерактивных заданий в нашей педагогической деятельности, можно сделать вывод о том, что включение таких заданий в учебный процесс повышает мотивацию и позволяет школьнику проводить самоанализ достижений процесса учения, повышает информационную грамотность как ученика (умение пользоваться Интернет-ресурсами), так и учителя (умение создавать продукт на платформе информационного сервиса), а также экономит время учителя на диагностику достижений обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белохвостов А. А. Электронные дидактические материалы: методика разработки и использование // Химия в школе. 2016. № 8. С. 31–34.
2. Воробьева И. А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Педагогические науки. 2021. № 2. С. 110–118.
3. Конев М. Н. Информационные технологии как средство повышения мотивации обучения // Химия в школе. 2008. № 5. С. 12–14.
4. Нечиталова Е. В. Информационные технологии на уроках химии // Химия в школе. 2005. № 3. С. 13–15.

УДК 378.147

Татьяна Анатольевна Шипилкина

г. Пенза, kaf_muz@mail.ru

Синьют Ян

г. Пенза, уху346133661@gmail.com

ОСВОЕНИЕ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Культурные связи между Китаем и Россией имеют глубокие исторические корни. Особенно активно началось культурное сотрудничество в XX веке после

Второй мировой войны, что способствовало популяризации русской музыки в китайских учебных заведениях. Как отмечает в своем исследовании Сюй Бо, отсчет национальной фортепианной культуры в Китае начинается с 1949 года – года образования Китайской народной республики. «Новое правительство активно поддерживало становление системы образования европейского, в частности, российского типа [4, с. 10].

Начало XXI века ознаменовано расширением сотрудничества между Россией и КНР, в том числе в сфере культуры и образования.

Спрос Китая на русскую классическую музыку, включая произведения П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, С. С. Прокофьева и других композиторов, усилил интерес студентов к изучению новых музыкальных традиций.

Китайские учебные заведения часто ориентируются на опыт российских музыкальных школ, интегрируя освоение русских музыкальных произведений в свои учебные программы. Такая опора на русские музыкальные традиции была одним из факторов, способствовавших развитию интереса к русской культуре в целом. Однако восприятие этой музыки остается многогранным и связано с различиями в культурных представлениях, методах преподавания и индивидуальных предпочтениях обучающихся.

В данной статье отражен опыт освоения наследия русских композиторов китайскими студентами, обучающимися по программе педагогического образования.

Одним из наиболее ярких аспектов восприятия русской музыки китайскими студентами является ее эмоциональная насыщенность. Русская музыка часто полна глубоких эмоций, драматизма, сложных музыкальных структур, которые могут удивить или сбить с толку китайских слушателей. Музыкальный язык русских композиторов часто содержит выразительные элементы, требующие от слушателя и исполнителя не только технического, но и эмоционального понимания.

В отличие от русской музыкальной традиции, в китайской музыкальной традиции основное внимание уделяется мелодии, гармонии и атмосфере, что делает некоторые эмоциональные аспекты русской музыки необычными, а иногда и трудными для понимания. Например, трагические и меланхоличные темы в произведениях П. И. Чайковского вызывают у китайских студентов смешанные эмоции: с одной стороны, восхищение эмоциональностью и выразительностью, с другой стороны, надобность лучше понять их происхождение и контекст. В этой связи Сэ Хэн обращает внимание на то, что вхождение в иную интонационную систему эмоций «требует огромных усилий со стороны китайского музыканта, но без него невозможно овладеть интонированием европейской классической музыкой» [2, с. 111].

Различия проявляются и в восприятии музыкальных форм и жанров. Так, симфонические и камерные произведения, полные сложных взаимосвязей и контрастов могут быть не привычны для китайских студентов. Однако многие из них искренне заинтересованы в изучении этих жанров и пытаются понять новые музыкальные интонации и новый музыкальный язык. Например, их привлекают мощные фортепианные концерты С. В. Рахманинова, величественные и грандиозные симфонии Д. Д. Шостаковича. Тем самым они демонстрируют желание расширить свои культурные горизонты и развить понимание музыкальных традиций за пределами своей собственной культурной среды.

Сложна для китайских студентов и русская вокальная лирика, поскольку требует не только перевода, но и глубокое понимание текста. Если не учитывать культурный контекст, то большая часть смысла теряется. Многим студентам необходимо не только понять смысл текста, но и воспринять стилистические и исторические особенности эпохи, к которой относится произведение. Это не только

осложняет китайским студентам получение традиционного музыкального образования, но и требует погружение в изучение истории и культуры России.

Культурные различия также влияют на восприятие и освоение русской музыки. Структура и тематика русских песен не всегда соответствуют привычным нормам китайской культуры. Это требует от студентов особого интереса и желания глубже понять русскую культуру и ее исторические корни.

С точки зрения исполнительства, китайские студенты сталкиваются с некоторыми уникальными проблемами при освоении произведений русских композиторов. От студентов требуется овладение специфическими приемами игры на музыкальном инструменте. Эти приемы могут включать в себя необычные последовательности аккордов, уникальные изменения динамики и новый стиль игры для китайских студентов, поскольку традиционная китайская музыка имеет свои уникальные особенности и мелодическую интонацию. Кроме того, в Китае методика обучения игре на инструменте ориентирована на достижение высокотехнической оснащенности исполнителя. «Китайскую систему фортепианного образования отличает ярко выраженная ориентация на целенаправленное формирование технического аппарата с раннего возраста – эта установка является приоритетной. Главная задача юного музыканта – тренировать пальцы и руки; в этих целях используется европейская дидактическая литература, преимущественно инструктивная» [3, с. 65].

Для того, чтобы китайские студенты достигли высокого уровня музыкального исполнения русской музыки, им необходимо не только совершенствовать свой технический уровень, но и прилагать усилия, чтобы проникнуться духом времени и эмоциями, передаваемыми музыкой, раскрыть и воплотить художественный образ музыкального произведения. По мнению С. В. Савенко, недостаточное «попадание» в стиль произведения обусловлено наличием культурных границ [1].

Обобщая все вышеизложенное, следует отметить, что освоение творческого наследия русских композиторов обучающимися из Китая в рамках российского музыкально-педагогического образования видится результативным путем решения обозначенных проблем. Эффективным, на наш взгляд, представляется применение комплекса методов, в который входят:

- методы, предназначенные для изучения историко-культурного компонента основ интерпретации русской музыки в процессе диалога;
- методы, способствующие освоению исполнительского компонента интерпретации русской музыки;
- методы, способствующие раскрытию педагогического потенциала произведений русской музыки в процессе освоения основ ее интерпретации.

Это также подразумевает:

- готовность к межкультурному диалогу иностранных студентов и преподавателей;
- насыщение содержания образования ценностями русской музыкальной культуры;
- необходимость осмысленного освоения творческого наследия русских композиторов;
- достижение значимых личностных достижений в процессе освоения творческого наследия русских композиторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савенко С. В. Достижения современной китайской системы музыкального образования // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф. (Чита, апрель 2018 г.). Чита : Молодой ученый, 2018. С. 57–60.

2. Се Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 179. С. 109–113.

3. Сюй Бо. Китайские пианисты на рубеже XX–XXI веков: исполнительские достижения и система обучения // Южно-Российский музыкальный альманах. 2011. № 1 (8). С. 59–68.

4. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков : автореф. дис. ... канд. искусств : 17.00.02. Ростов-н/Д., 2011. 24 с.

УДК 372.851

Юлия Андреевна Яковлева

г. Москва, mayflower2299@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И ИХ ЛОГИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Одним из показателей достижения предметных результатов освоения школьниками образовательной программы по математике является сформированность основных математических понятий, которая проявляется в способности свободно ими оперировать. Свободное оперирование понятием предполагает:

- 1) знание определения понятия;
- 2) знание свойств и признаков понятия и умение их доказывать;
- 3) умение характеризовать связи изучаемого понятия с другими понятиями, представляя его частью комплекса;
- 4) умение использовать понятие и его свойства в процессе рассуждений, доказательств и решении задач разного уровня сложности [4, с. 53].

Под понятием понимают форму мышления о целостной совокупности существенных и несущественных свойств объектов реального мира. Сформировать понятие об объекте – значит раскрыть все его существенные свойства в их целостной совокупности. С целью конструирования понятия о математическом объекте каждому понятию дается определение. Определить объект – значит отобрать из всего многообразия его свойств те и в таком количестве, чтобы каждое из этих свойств было необходимо, а все вместе достаточны для того, что отличить определяемый объект от других [3, с. 38].

Другими словами, в определении математического понятия перечислены такие свойства объекта, которые позволяют выделить его среди других объектов. Вместе с тем, в разных учебниках одно и то же понятие может быть определено по-разному, поэтому возникает необходимость выполнения действия логико-дидактического анализа определения, позволяющего:

- 1) сделать вывод о логической структуре определения изучаемого понятия;
- 2) выделить существенные свойства объекта (группы объектов), которые это понятие описывает;
- 3) определить возможные альтернативные формулировки определяемого понятия;
- 4) подобрать математические задачи, которое помогут наилучшим образом раскрыть содержание этого понятия [3, с. 37].

Результат логико-дидактического анализа определения понятия – это понимание учителем основных его аспектов, которые будут учтены на всех этапах формирования данного понятия, начиная с мотивации, затем к введению определения, его усвоению и к закреплению понятия.

Для выявления признаков основных понятий теории вероятностей был выполнен их логико-дидактический анализ.

Основными в теории вероятностей являются понятия «случайный эксперимент» и «множество элементарных событий случайного эксперимента». Эти понятия в школьном курсе теории вероятностей не определяются, лишь описываются, их сущность раскрывается на конкретных примерах и обобщается в положениях:

1) под случайным экспериментом понимают условия и обстоятельства (ситуации), в которых рассматривают случайные события [1];

2) рассматриваются только такие ситуации, которые обладают свойством случайности (т.е. непредсказуемости его результата) и могут быть воспроизведены неограниченное число раз с учетом этой случайности [6];

3) с каждым случайным экспериментом связывается конкретное множество его возможных исходов (событий), элементарных в том смысле, что из них состоят все остальные случайные события, которые могут наступить в этом эксперименте (само понятие «элементарное событие» остается неопределенным, подобно понятиям «точка» или «прямая» в геометрии) [5];

4) любое случайное событие, которое может наступить в данном случайном эксперименте, рассматривается как множество, состоящее из элементарных событий (рис. 1).

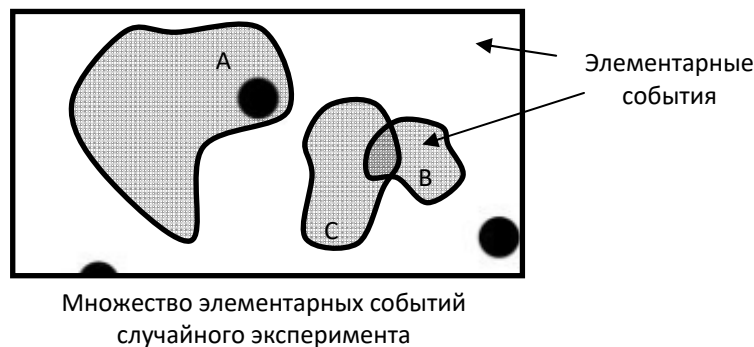


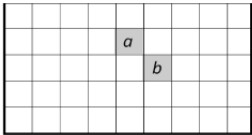
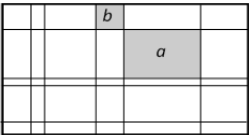
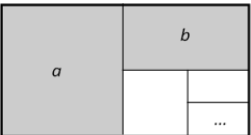
Рис. 1. Случайные события на множестве элементарных событий случайного эксперимента

Логико-математический анализ определений понятий «случайное событие», «элементарное событие», «достоверное событие», «невозможное событие», «событие, противоположное данному», «объединение событий», «пересечение событий» (анализ учебников [1] и [2]) показал, что определение основных объектов теории вероятностей осуществляется на теоретико-множественной основе, т.е. в качестве родового объекта выбирается понятие «множество» (случайное событие – множество) (табл. 1).

Таблица 1

Логико-математический анализ некоторых понятий теории вероятностей

- | | |
|---|--|
| 1 | <p>Основные понятия (объекты): «элементарное событие» и «множество элементарных событий случайного эксперимента».</p> <p>Отношения между основными понятиями раскрываются в положениях:</p> <p>1) любой случайный эксперимент характеризуется своим множеством элементарных событий (a, b, c, d, ...);</p> <p>2) в результате случайного эксперимента обязательно наступит одно из его элементарных событий;</p> |
|---|--|

	3) если какое-то элементарное событие наступило, то никакое другое элементарное событие в этом же эксперименте наступить не может (но может наступить при его повторении); 4) элементарные события образуют множества, которые называют случайными событиями (говорят, что случайное событие наступает, если наступает одно из элементарных событий, его составляющих); 5) элементарное событие может быть представлено как множество, состоящее из одного элемента; 6) множества элементарных событий могут быть дискретными (конечным либо счетным) (рис. 2,а–в) или непрерывными (элементарное событие описывается одной из бесконечного множества точек на числовой прямой, отрезке или внутри фигуры) (рис. 2,г)).  а) Конечное число равновозможных элементарных событий  б) Конечное число элементарных событий, не являющихся равновозможными  в) Бесконечное число элементарных событий, не являющихся  г) Бесконечное число равновозможных элементарных событий (множество точек внутри фигуры) Рис. 2. Графическое изображение разных типов множеств элементарных событий
2	Определяемое понятие – случайное событие. Определение – множество, образованное элементарными событиями. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия: 1) состоит из некоторого числа элементарных событий (или занимает некоторую часть области, образованной элементарными событиями); 2) над любыми случайными событиями как над множествами можно осуществлять алгебраические операции (находить событие, равносильное данному, противоположное данному, вытекающее из данного, объединять и пересекать события); результат этих операций – новое случайное событие. Особенности логической структуры – конъюнктивное определение: (1) и (2)
3	Определяемое понятие – элементарное событие. Определение – множество, образованное одним элементом. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия – состоит из одного элемента
4	Определяемое понятие – невозможное событие. Определение – событие, которое не содержит ни одного элементарного события. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – событие. Видовые отличия – пустое множество
5	Определяемое понятие – достоверное событие. Определение – множество всех элементарных событий случайного эксперимента. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия – содержит все элементарные события
6	Определяемое понятие – событие, противоположное данному: $\bar{A}$. Определение – множество всех элементарных событий, которые не принадлежат данному событию A. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия – состоит из всех элементарных событий, которые не образуют событие A

7	Определяемое понятие – объединение двух событий. Определение – множество элементарных событий, которые благоприятствуют хотя бы одному из событий А и В. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия: 1) результат операции объединения двух случайных событий: $A \cup B$; 2) состоит из всех элементарных событий, образующих только событие А; 3) состоит из всех элементарных событий, образующих только событие В; 4) состоит из всех элементарных событий, образующих одновременно и событие А, и событие В (если такие исходы имеются, т.е. если события А и В совместные). Особенности логической структуры – конъюнктивное: (1) и (2) и (3) и (4)
8	Определяемое понятие – пересечение двух событий. Определение – множество элементарных событий, которые благоприятствуют и событию А, и событию В. Вид определения – через ближайший род и видовые отличия. Род – множество. Видовые отличия: 1) результат операции пересечения двух случайных событий $A \cap B$; 2) состоит из всех элементарных событий, образующих одновременно и событие А, и событие В. Особенности логической структуры – конъюнктивное определение: (1) и (2)

Выделенные видовые отличия понятий могут быть использованы в процессе обучения теории вероятности, в частности, при освоении понятий и решении задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Высоцкий И. Р., Ященко И. В. Вероятность и статистика : учебник для 7–9 классов. М. : Просвещение, 2023. Ч. 1. 177 с.
2. Высоцкий И. Р., Ященко И. В. Вероятность и статистика : учебник для 7–9 классов. М. : Просвещение, 2023. Ч. 2. 111 с.
3. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики : учеб. пособие для студентов физико-математических специальностей педагогических институтов. М. : Просвещение, 1988. 223 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31.05.2021. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 01.10.2024).
5. Феллер В. Введение в теорию вероятностей и ее приложения : в 2 т. М. : Мир, 1984. Т. 1. 528 с.
6. Яремко Н. Н., Яковлева Ю. А. Четыре шага Пойа решения задачи по теории вероятностей // Учебный эксперимент в образовании. 2024. № 1 (109). С. 115–126.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамов Дмитрий Алексеевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Агапова Ксения Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Аданькина Виктория Николаевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акимова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акчурина Эльвира Александровна – учитель информатики, МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы, г. Пенза.

Алёшина Екатерина Юрьевна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Амелькина Надежда Викторовна – учитель-логопед, МБДОУ детский сад № 31 г. Пензы «Волшебная страна», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Аникина Екатерина Владимировна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Артемова Серафима Николаевна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бабичева Елена Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», 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.

Болотова Анастасия Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борисов Вадим Владимирович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борисов Николай Андреевич – специалист по социальной работе, МБУ «КЦСПСД» Первомайского района, г. Пенза; кандидат философских наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борискин Даниил Андреевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борискина Екатерина Борисовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бочкарева Анастасия Геннадьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бухлина Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Васина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вдовина Элла Леонидовна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ветчинина Полина Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Винокурова Анастасия Сергеевна – учитель начальных классов, ГАОУ ПО «Многопрофильная гимназия № 13», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Волкова Наталия Валентиновна – кандидат биологических наук, заведующий кафедрой «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Глущенко Константин Алексеевич – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Годунова Маргарита Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гордеева Вероника Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горланов Геннадий Елизарович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горячева Виктория Павловна – студентка, 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.

Губанова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Данилов Никита Олегович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Данкова Наталья Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дашкина Юлия Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дидык Анастасия Алексеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Диков Андрей Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Евдокимова Анастасия Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Еникеева Сания Маратовна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Журавлева Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Запольская Елизавета Сергеевна – учитель начальных классов, МБОУ гимназия № 42 г. Пензы, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зотов Никита Павлович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кагина Наталья Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Карпушкина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Киндаев Алексей Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общая физика и методика обучения физике», 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.

Ковалева Элина Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Козлова Алиса Дмитриевна – ассистент кафедры «Гуманитарные дисциплины», Пензенский казачий институт технологий (филиал) Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Пенза.

Кондратов Дмитрий Викторович – директор Центра естественно-математического образования, Институт регионального развития Пензенской области, г. Пенза.

Королева Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кочелаев Андрей Александрович – учитель русского языка, МБОУ СОШ № 27 г. Пензы, г. Пенза; 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.

Кузнецова Нина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кулик Инна Араратовна – исполнительный директор АНОО «Пушкинская школа», г. Краснодар.

Ладугина Дарья Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Левицкая Анастасия Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лёвина Татьяна Николаевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Леонова Антонина Анатольевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Логинова Наталья Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Малашенко Мария Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Маслинов Артём Алексеевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Маташова Елена Юрьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Михалец Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Морозова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мусорина Ольга Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мясникова Дарья Сергеевна – магистрант, 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.

Недошивина Дарья Алексеевна – учитель информатики, МБОУ СОШ № 30 г. Пензы, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Некрутова Софья Вячеславовна – педагог-организатор, МБОУ СОШ № 64 г. Пензы, г. Пенза.

Ниденс Владлен Анатольевич – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитин Николай Дмитриевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитина Виктория Владиславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитина Ольга Геннадьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Одиноква Юлия Ринатовна – учитель английского языка, МБОУ СОШ № 74 г. Пензы, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Орлова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Осин Никита Александрович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Осипов Денис Арсеньевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паршина Вера Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пижонкова Олеся Дмитриевна – учитель начальных классов, ГАОУ ПО «Многопрофильная гимназия № 13», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Повалихин Владислав Викторович – учитель истории и обществознания, МБОУ СОШ № 7 г. Пензы им. В. И. Лебедева, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пудовкина Юлия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Рыжова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Рябова Галина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Самойлова Виктория Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Саратова Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, директор и учредитель АНОО «Пушкинская школа», г. Краснодар.

Сафонова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сботова Светлана Викторовна – кандидат культурологии, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Семанин Марат Александрович – 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 – преподаватель, Пензенский социально-педагогический колледж, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сидоров Никита Витальевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Симакова Наталья Анатольевна – кандидат географических наук, заведующий кафедрой «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Смирнова Веста Николаевна – кандидат философских наук, преподаватель отделения «Гуманитарные дисциплины», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Смирнова Екатерина Константиновна – студентка, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец.

Соколова Елизавета Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике и информатике, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.

Соколова Ксения Максимовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Солдатов Сергей Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сорокина Светлана Валерьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сорокина Марина Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Страчков Валерий Алексеевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Струнина Наталья Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сугрובה Галина Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Судовчихина Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Суздальцева Мария Павловна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сычёва Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тихонова Ксения Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Трубанов Александр Иванович – учитель информатики, ГБОУ ПО «Классическая гимназия № 1 им. В. Г. Белинского», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тугушева Мадина Ильясовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тюрин Сергей Дмитриевич – магистрант, 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 Елизавета Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фирстова Наталья Вадимовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Холодкова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Хрулёва Екатерина Денисовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шалеева Алёна Евгеньевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шарапова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шелманова Наталья Владимировна – учитель химии, МБОУ СОШ № 59 г. Пензы, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шиблева Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шипилкина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Яковлева Юлия Андреевна – аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.

Ян Синьуй – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

СОДЕРЖАНИЕ

Агапова К. А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ	3
Аданькина В. Н., Филатова С. В. ИЗ ИСТОРИИ ГОНЧАРНОГО ПРОМЫСЛА ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ: АБАШЕВСКАЯ ГЛИНЯНАЯ ИГРУШКА	5
Акимова И. В., Акчурина Э. А. О ВОЗМОЖНОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	9
Амелькина Н. В. СОРЕВНОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	12
Аникина Е. В., Барашкина С. Б. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	14
Артемова С. Н., Сидоров Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	16
Бабичева Е. Л. К ВОПРОСУ О СУБСТАНТИВАХ С СУФФИКСОМ –К(А) В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИИ	20
Борискина Е. Б. ИГРОВЫЕ СПЕЦПРОЕКТЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ АГЕНТСТВЕ ТАСС	22
Борисов В. В., Михалец И. В. ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	25
Борисов Н. А., Ветчиннинова П. Д. СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ.....	27
Бочкарева А. Г., Рыжова Е. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	30

Бухлина Л. Ю., Болотова А. С. ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКА ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ У СТУДЕНТОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)	32
Винокурова А. С. ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	36
Годунова М. А., Сботова С. В. РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	38
Гордеева В. В., Филиппова Е. А. РЕЖИМ ДНЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	40
Горланов Г. Е. ПУТЬ ПОИСКОВ И ОТКРЫТИЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДОВ: К 85-ЛЕТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО	43
Горячева В. П., Вдовина Э. Л. АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ	46
Графова О. П., Пижонкова О. Д. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ	49
Графова О. П. К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАЦИОНАЛЬНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ	51
Губанова О. М., Недошивина Д. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	53
Дашкина Ю. С., Васина О. Н., Кагина Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ	55
Дидык А. А., Алёшина Е. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	59

Диков А. В. РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО КОНТЕНТА СОВМЕСТНО С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ.....	61
Еникеева С. М., Осин Н. А. НЕОЛОГИЗМЫ СФЕРЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	65
Журавлева Е. Г. ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЛОГАРИФМИЧЕСКИЕ НЕРАВЕНСТВА» СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА») В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКУМ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО АЛГЕБРЕ»	69
Запольская Е. С. МЕТОДЫ АРТ-ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	72
Зотов Н. П. ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ЭПОХУ САНКЦИЙ И ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЯ	75
Карпушкина Е. А. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	78
Киндаев А. А., Малащенко М. А., Осипов Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ДАТЧИКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	80
Климова С. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ МИНИ-ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА ЭПИЧЕСКОГО СТИХОТВОРЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	84
Козлова А. Д. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	87
Королева Е. В. МУЗЫКАЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	89
Кочеткова О. А., Борискин Д. А., Евдокимова А. А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ЧАТ-БОТОВ	91

Кузнецова Н. Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В РАСКРЫТИИ ТЕМЫ ЛЮБВИ (ПО СТРАНИЦАМ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ» И РОМАНА Д. ЛОНДОНА «МАРТИН ИДЕН»)	94
Левицкая А. А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	96
Лёвина Т. Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ	99
Леонова А. А., Карпушкина Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ (ПРОФИЛЬ «ЛОГОПЕДИЯ») В ПЕНЗЕНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	102
Логинова Н. А., Графова О. П. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	104
Мали Н. А., Ладугина Д. Д. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ИСТОРИЕЙ РОДНОЙ СТРАНЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	108
Маслинов А. А., Сорокина С. В., Струнина Н. В. НОВЫЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	111
Маташова Е. Ю., Сафонова О. В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	115
Михалец И. В., Суздальцева М. П. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСТОЙЧИВОСТЬ И КОНЦЕНТРАЦИЮ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ	118
Мусорина О. А. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА	121
Мясникова Д. С., Морозова В. Н. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ	123

Наумова Н. И., Семунина К. А., Ковалева Э. А. КРИТЕРИАЛЬНОЕ САМООЦЕНИВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»)	127
Некрутова С. В., Мали Н. А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВОЕННО-СПОРТИВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ	131
Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О ВАРИАТИВНОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАНИЙ С ПАРАМЕТРОМ.....	134
Никитина В. В. ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	138
Никитина О. Г. РЯДЫ В ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЯХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ.....	140
Одинокова Ю. Р. ЭКСКУРСИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ	143
Орлова Н. Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО- ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА.....	146
Паршина В. Н., Морозова В. Н. ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ ЗАСЛУЖЕННОГО УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ РСФСР ЕКАТЕРИНЫ ИВАНОВНЫ ЦИБУЗГИНОЙ	149
Пудовкина Ю. Н., Глушенко К. А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	153
Рыжова Е. В. СОЗДАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	156
Рябова Г. Н. ЗНАЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА.....	158
Самойлова В. С., Сычёва М. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОЛОСОВОГО ПОМОЩНИКА «АЛИСА» ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	161
Саратова Л. А., Кулик И. А. ЧАСТНОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ.....	165

Семанин М. А., Данилов Н. О., Данкова Н. С. СОВРЕМЕННЫЙ ЯЗЫК ГЛАЗАМИ НЕЙРОСЕТЕЙ: КАК ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ВОСПРИНИМАЕТ НОВЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СЛОВА	169
Семенова Т. С. Б. В. ЗЕЙГАРНИК – ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ПСИХОЛОГ (К 125-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО).....	172
Симакова Н. А. РОЛЬ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	175
Смирнова В. Н. К ВОПРОСУ О РОЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	178
Смирнова Е. К. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: МЕДИАГРАМОТНОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	179
Соколова Е. В. О РАЗВИТИИ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	182
Соколова К. М., Шиблева Н. А. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ ПЕРИОДИКИ В ИНТЕРНЕТЕ	186
Солдатов С. А., Абрамов Д. А., Тихонова К. А. ВЛИЯНИЕ СПЕКТРАЛЬНОГО СОСТАВА СВЕТА НА РОСТ И РАЗВИТИЕ ЯРОВОЙ ПШЕНИЦЫ СОРТА «ЗЛАТА» (<i>TRITICUM AESTIVUM</i> L.).....	188
Сорокина М. В., Тугушева М. И. ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	191
Сохранов-Преображенский В. В., Кочелаев А. А., Ниденс В. А. РАЗВИТИЕ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ	193
Страчков В. А., Холодкова Ю. В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	196
Сугрובה Г. А., Кондратов Д. В. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЕЙ.....	199

Судовчихина Л. А. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА АЛЛЮЗИЙ В КОМЕДИЙНОМ КИНОДИСКУРСЕ.....	203
Трубанов А. И., Диков А. В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НЕЙРОСЕТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	206
Тугаров А. Б., Фёдорова Т. Ю., Агапова К. А. ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ: СПОСОБ ПОНИМАНИЯ ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО В ОБЩЕСТВЕ	208
Тюрин С. Д., Волкова Н. В. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗДЕЛУ «ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫЕ СОЕДИНЕНИЯ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ.....	211
Хрулёва Е. Д. ПРОФЕССИЯ ЖУРНАЛИСТА В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ «ЖУРНАЛИСТИКА» ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	215
Шалеева А. Е., Фирстова Н. В. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ШКОЛЬНОМУ ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКСПЕРИМЕНТУ ПО РАЗДЕЛУ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»	217
Шарапова Н. Н., Наумова Н. И., Повалихин В. В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ (КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ).....	221
Шелманова Н. В., Фирстова Н. В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ШКОЛЕ	225
Шипилкина Т. А., Ян Синьюй ОСВОЕНИЕ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ.....	227
Яковлева Ю. А. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И ИХ ЛОГИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	230
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	234

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. БЕЛИНСКОГО:
традиции и инновации

Материалы X Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 85-летию
Педагогического института имени В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 13 декабря 2024 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Суриной Ольги Петровны

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *В. В. Устинская*
Технический редактор *Н. В. Иванова*
Компьютерная верстка *Н. В. Ивановой*
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 12.03.2025.
Формат 60×84^{1/8}. Усл. печ. л. 28,83.
Тираж 28. Заказ № 30.

Издательство ПГУ.
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru