

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 IX Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 84-летию
Педагогического института имени В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 14 декабря 2023 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2023

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. – 298 с.

ISBN 978-5-907807-05-1

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 высших учебных заведений, а также работникам образовательных организаций.

УДК 37

Редакционная коллегия :

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

ПРИКАЗ

о подготовке и проведении IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации»
№ 1152/о от 17.11.2023

София Анатольевна Андреева

г. Пенза, andreeva1526@mail.ru

Роман Дмитриевич Михеев

г. Пенза, romanmixxx@mail.ru

Ольга Николаевна Богатикова

г. Пенза, bon7676@mail.ru

СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

«Включающее образование – это первый шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции полноценно участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [3].

П. Миттлер

Данная цитата профессора Манчестерского университета Питера Миттлера наиболее точно характеризует тенденции развития современного демократического общества и актуальный подход к формированию социальной модели системы образования.

Инклюзивное образование – новый социальный феномен развития образовательной системы. В узком смысловом значении, инклюзивное образование – это включение человека с особыми возможностями в общеобразовательный процесс вместе с другими для освоения социального опыта и существующей системы общественных отношений. В широком смысле, инклюзивное образование можно рассматривать с опорой на значение данного термина на французском языке (от франц. *inclusif* – включающий в себя) [9].

На протяжении многих лет государственная поддержка инвалидов в нашей стране сводилась в основном к обеспечению их необходимыми средствами лечения и реабилитации, а также минимальными материальными компенсациями, возмещающими невозможность самостоятельно обеспечить свои жизненные потребности. В системе образования на всех уровнях преобладал коррекционный подход, изолирующий людей с инвалидностью от «нормальных» и ограничивающий свободу их профессионального выбора [2].

Сравнительно недавно, лишь с 1990-х гг., отношение к инвалидам и их социальному статусу стало постепенно меняться в сторону понимания необходимости обеспечения обучающихся с особыми образовательными потребностями равными правами и создания равных возможностей на получение образования. Направленность государственной политики на обеспечение качественного профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ остро ставит вопрос о необходимости организации системы инклюзивного образования.

Стоит отметить, что переход к инклюзивной системе образования является достаточно длительным и трудоемким процессом. Все инклюзивные подходы требуют постепенного системного внедрения. В современной России практика инклюзивного образования как массовая только начинает складываться [6].

Рассмотрим состояние инклюзивного образования на региональном уровне. Обеспечение системы инклюзивного образования прослеживается в Пензенской области.

Для создания условий получения инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Пензенской области сформирована сеть базовых образовательных учреждений, реализующих образовательные программы, которые обеспечивают совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития. На местном уровне создана и развивается система образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, начиная с раннего возраста.

При подготовке статьи были изучены актуальные данные о состоянии инклюзивного образования в регионе на период 2019–2022 гг., часть из которых представлена ниже.

С 2019 г. в Пензенской области функционирует Центр сопровождения инклюзивного образования на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (ПГУ) [4]. Главная задача организации – помочь в обучении лицам с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляется не только психологическая помощь, но и проводятся занятия с применением технических ноу-хау. Так, например, организуется работа электронной библиотеки с использованием лечебной технологии светотерапии. Фиолетовый свет направлен против агрессии, зеленый – для доверительной беседы, красный – для концентрации внимания.

В 2019 году Центр комплексного сопровождения инклюзивного образования Пензенской области был признан одним из лучших в стране на Всероссийском конкурсе инклюзивного образования. В вузе обучаются ребята с различными формами отклонений (слуховой, зрительной, опорно-двигательной систем и др.), и заболеваний (аутизм, ДЦП и др.).

В вузе была сформирована особая среда, в рамках которой лицам с ОВЗ предоставляются возможности для приобщения к студенческой жизни. Обеспечивается не только образовательная поддержка учащихся с особыми потребностями в обучении, но и проводится работа волонтерских команд студентов и преподавателей ежедневно, помогающих инвалидам в быту.

В Пензенской области реализуется комплекс мероприятий в рамках национального чемпионата «Абилимпикс». Региональный волонтерский центр активно принимает участие в грантовой политике Росмолодежи, форумных кампаниях, фестивалях, соревнованиях разного уровня.

С 2020 году в регионе функционирует Ресурсный учебно-методический центр среднего профессионального образования ГАПОУ ПО «Пензенский колледж современных технологий переработки и бизнеса». В центре работает «горячая линия». Инвалиды и лица с ОВЗ могут получить консультацию в вопросах профориентации и профдиагностики.

Важным этапом социализации выпускников с ОВЗ является трудоустройство. Вопрос о занятости учащихся решается посредством основных форм содействия: презентации и встречи работодателей с обучающимися старших курсов, индивидуальные консультации, мастер-классы и тренинги. Трудоустройство лиц с ОВЗ осуществляется на квотируемые и специально оборудованные для них рабочие места.

Для оценки состояния системы инклюзивного образования на местном уровне проанализированы статистические данные, изложенные в материалах годовых отчетов Министерства образования Пензенской области [1; 5; 7; 8].

В результате анализа можно выявить следующие перспективы развития инклюзивных практик в регионе [4].

1. Увеличивается число образовательных организаций, обеспечивающих инклюзивное образование на различных уровнях (дошкольное, школьное, профессиональное и высшее).

Приступает к работе всё больше образовательных учреждений, реализующих инклюзивные подходы. Благодаря этому лица с ограниченными возможностями получают качественное образование наравне с учащимися без каких-либо отклонений в развитии. Отображение положительной динамики можно наблюдать в представленных ниже гистограммах.

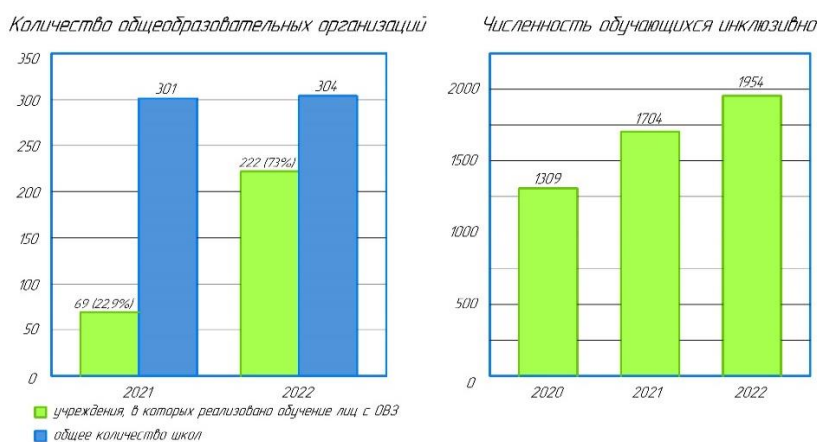


Рис. 1. Статистика по инклюзии на общеобразовательном уровне

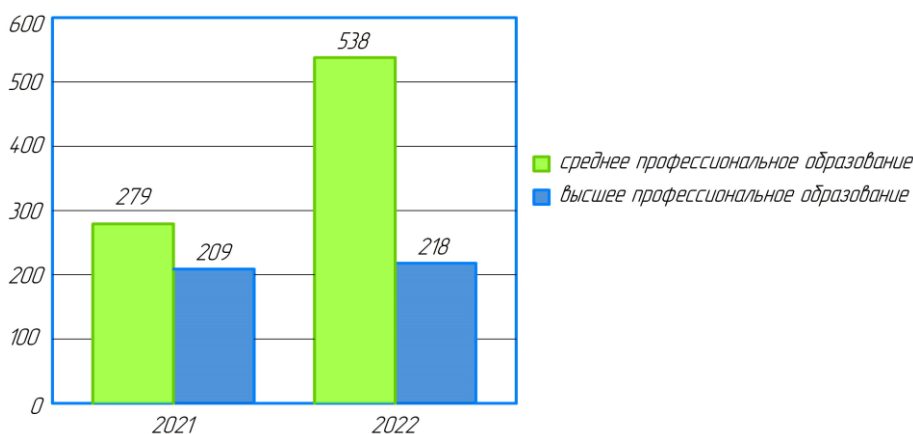


Рис. 2. Численность студентов с ОВЗ, обучающихся по программам среднего и высшего профессионального образования

2. Функционирование специальных классов и коррекционных групп.

В Пензенской области организована работа специальных классов и коррекционных групп, где проходят обучение дети с особыми образовательными потребностями. Так, на период 2022/2023 учебного года в региональной системе образования проводили работу 7 «ресурсных классов» для детей с расстройством аутистического спектра, которые базировались в шести общеобразовательных организациях г. Пензы.

Функционирование специальных классов и коррекционных групп позволяет индивидуализировать образовательный процесс и обеспечивает ребенка необходимой поддержкой.

3. Активное использование технологий и адаптивных методик обучения.

Образование детей с ОВЗ приобретает более удобный формат, благодаря использованию различных информационных технологий и адаптивных методик. Возможность использовать компьютеры, планшеты и адаптированные программы облегчает процесс обучения и позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого учащегося.

4. Формирование специализированных компетенций педагогов в рамках инклюзивного направления, а также возможность обмена профессиональным опытом.

С целью улучшения качества инклюзивного образования проводятся различные мероприятия, направленные на обмен опытом между педагогами. Также осуществляется профессиональное обучение учителей, чтобы они могли эффективнее работать с детьми с различными особенностями развития.

Преподаватели проходят профессиональную переподготовку по специализированным программам, таким как, «Логопедия», «Психология в сфере образования», «Дефектология». В рамках мероприятий по повышению квалификации преподаватели имеют возможность обмена опытом по работе с детьми с ОВЗ.

Выявленные перспективы позволяют оценить прогресс в системе инклюзивного образования в Пензенской области. В регионе осуществляются значительные усилия для расширения инклюзивного образования и повышения доступности образовательных услуг для всех детей. Статистические данные показывают, что инклюзивное образование имеет перспективы на развитие и дальнейшую жизнедеятельность детей с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на увеличение количества детей, обучающихся по индивидуальной образовательной программе, остается комплекс необходимых к реализации задач в сфере инклюзивного образования на местном уровне. Развитие инфраструктуры для обеспечения равного доступа к образованию отстаёт от реальных потребностей; возникают трудности, связанные с невозможностью охватить весь контингент обучающихся. Разработка электронного контента в рамках использования дистанционной образовательной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ не достигает требуемых показателей. Учреждения, осуществляющие инклюзивное образование, сталкиваются также с проблемами подготовки кадров и недостаточным финансированием.

Принципиально важным является продолжение работы по решению вышеупомянутых задач в сфере инклюзии с целью обеспечения качественного образования для всех детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информация о результатах деятельности. URL: <https://minobr.pnzreg.ru/taill/result/> (дата обращения: 05.11.2023).

2. Левшунова Ж. А., Басалаева Н. В., Казакова Т. В. Инклюзивное образование : учеб. пособие. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2017. 114 с.

3. Митчелл Д. С. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования : главы из книги / пер. с англ. И. С. Аникеева, Н. В. Борисовой. М. : Перспектива, 2011. URL: http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf (дата обращения: 05.11.2023).

4. Развитие инклюзивного образования ПГУ : постановление Ученого совета Пензенского государственного университета № 1 от 29.09.2022. URL: https://uchsov.pnzgu.ru/files/uchsov.pnzgu.ru/2022_2023/simakovaos.pdf (дата обращения: 04.11.2023).

5. Приоритеты образования Пензенской области: воспитать личность, научить главному. Об итогах деятельности Министерства образования Пензенской области в 2020/2021 учебном году и задачах на 2021/2022 учебный год : Публичный доклад. Пенза, 2021. 72 с.

6. Ракунов В. А. История возникновения, формирования и развития инклюзивного образования: зарубежный и российский опыт // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12, № 5. С. 1732–1743.

7. Система образования Пензенской области в цифрах и фактах : стат. сб. / под общ. ред. А. Г. Воронкова. Пенза : ГАОУ ДПО ИРР ПО, 2020. 52 с.

8. Система образования Пензенской области в цифрах и фактах: стат. сб. / под общ. ред. А. Г. Воронкова. Пенза : ГАОУ ДПО ИРР ПО, 2021. 44 с.

9. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. [и др.]. Технологии инклюзивного образования : науч.-метод. пособие / под ред. Д. З. Ахметовой, В. В. Васиной. Казань : Познание (Институт экономики, управления и права), 2016. 204 с.

УДК 372.891

Серафима Николаевна Артемова

г. Пенза, art-serafima@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Современная общеобразовательная и высшая школа характеризуются активным использованием цифровых информационных ресурсов и интерактивных методов обучения. В России создана единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, где размещены электронные учебники, пособия, методические материалы в электронном виде. На этом портале размещены электронные географические и исторические карты, но для работы с ними необходимы геоинформационные системы. Так, конструкторское бюро «Панорама» разработала для школьной географии геоинформационную систему (ГИС) с набором векторных карт и космических снимков и учебно-методический комплекс «Живая география» [2]. У современного учителя появляется возможность обучать географии, используя самые последние актуальные географические данные о природе, населении и хозяйстве и их взаимосвязях. Во внеурочной деятельности школьники могут разрабатывать собственные проекты.

Итак, технологии ГИС значительно усиливают деятельностный аспект обучения. В настоящее время эту геоинформационную систему используют некоторые школы в пилотном проекте. В соответствии с Федеральным Государственным общеобразовательным стандартом, в результате освоения школьником географии он должен владеть умениями работать с геоинформационными системами. ГИС наряду с другими информационными технологиями все больше используются во всех сферах деятельности и в повседневной жизни человека. Для географического образования очень важно владеть современными геоинформационными методами познания окружающего пространства. Карта, отражающая организацию пространства, – «язык географии». Традиционные бумажные карты не отражают оперативную информацию, быстро устаревают и трудоемки в создании и использовании. Геоинформационные технологии позволяют использовать для создания электронных карт оперативные и исторические данные

дистанционного зондирования Земли, интернет ресурсы и другие. Геоинформационные системы – это система аппаратно-программных средств, созданная для сбора, хранения и анализа пространственной информации. Данные о пространстве: географические широта и долгота; прямоугольные координаты X и Y; почтовые адреса; почтовые индексы и иные коды, идентифицирующие предварительно разграниченные участки территории; местоположение, зафиксированное на карте и др. Географическое образование направлено на овладение умениями ориентироваться на местности; использование одного из «языков» международного общения – географической карты, статистических материалов, современных геоинформационных технологий для поиска, интерпретации и демонстрации различных географических данных [1].

Однако, для обучения школьников владением ГИС-технологиями необходимы специалисты в этой области. В этой связи актуальным является вопрос обучения студентов педагогических вузов направления подготовки «География» основам ГИС-технологий. К сожалению, специалистов по геоинформатике в наших вузах не готовят. Она все еще остается частью «прикладной информатики». При подготовке учителей географии в дисциплине «Картография с основами топографии» предполагается лишь знакомство с понятием «Геоинформатика». В отдельных вузах введено преподавание геоинформатики в рамках блока «дисциплин по выбору» или факультативов.

Для подготовки учителей географии, владеющих ГИС-технологиями, в педагогическом институте им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета преподается дисциплина «Геоинформационные системы в географии и безопасности жизнедеятельности» в объеме 72 часа, 27 из которых аудиторные в компьютерном классе. В рамках данного курса студенты знакомятся с принципами и технологиями работы классических геоинформационных систем, систем позиционирования, дешифрированием космических снимков, программным ГИС приложением Google Earth.

В настоящее время программных продуктов ГИС насчитывается более двух десятков (профессиональных и настольных). Наиболее распространенные: ArcView, ArcGis, MapInfo Pro, Arc INFO, Win GIS, Geo Graph, ГИС «Панорама» и некоторые другие. Это лицензионные программные продукты. Функциональные возможности всех программ близки, имеют средства создания и редактирования цифровых векторных и растровых карт, выполнения измерений и расчетов расстояний и площадей, оверлейных операций, построения 3D-моделей, обработки растровых данных, (например, данных дистанционного зондирования Земли) и некоторые другие. Для знакомства с ГИС-технологиями мы используем в учебном процессе программный продукт QGIS. Эта кроссплатформенная геоинформационная система, состоящая из настольной и серверной части, имеет свободный бесплатный доступ для скачивания в интернете. Она создана американским геологом Гари Шерманом в 2002 году и постоянно совершенствуется единомышленниками любителями и профессионалами. Это зрелый программный продукт наряду с коммерческими аналогами.

В результате знакомства с ГИС-технологиями студенты создают собственные локальные проекты, которые можно использовать в учебном процессе при изучении географии Пензенской области. Например, проект «Численность и плотность населения Пензенской области» создается на базе данных сайта Федеральной службы государственной статистики за последний год (рис. 1). Проект «Почвенная карта Пензенской области» создана по данным Почвенного института им. В. В. Докучаева (рис. 2).

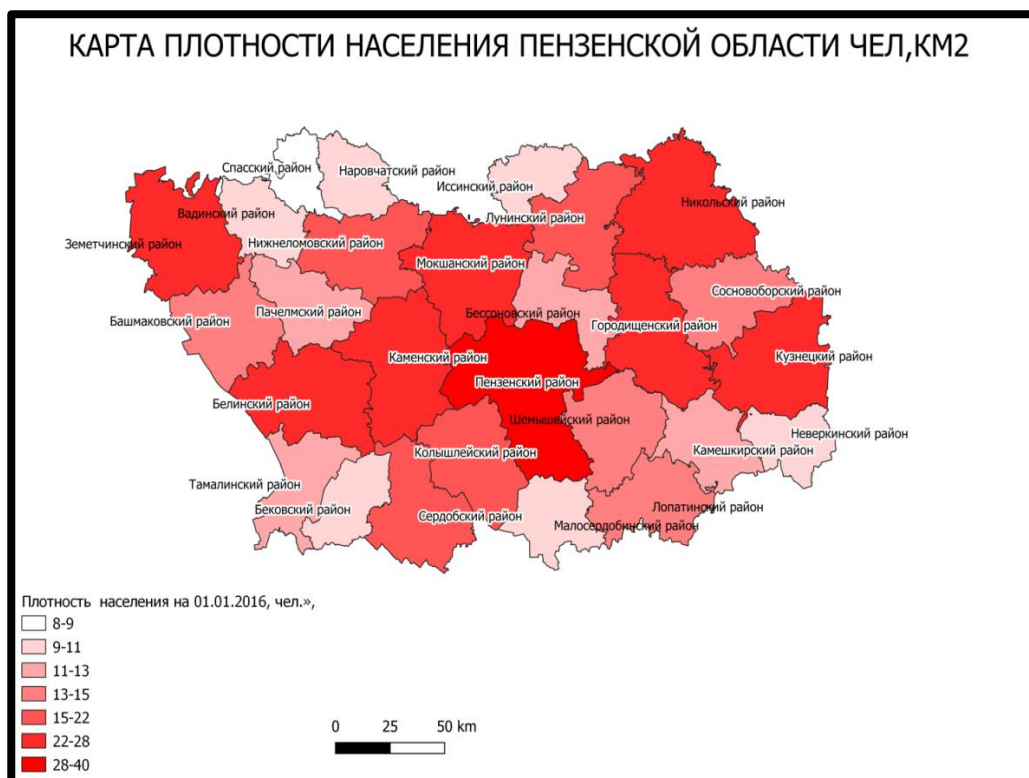


Рис. 1. Карта плотности населения Пензенской области, созданная в QGIS.

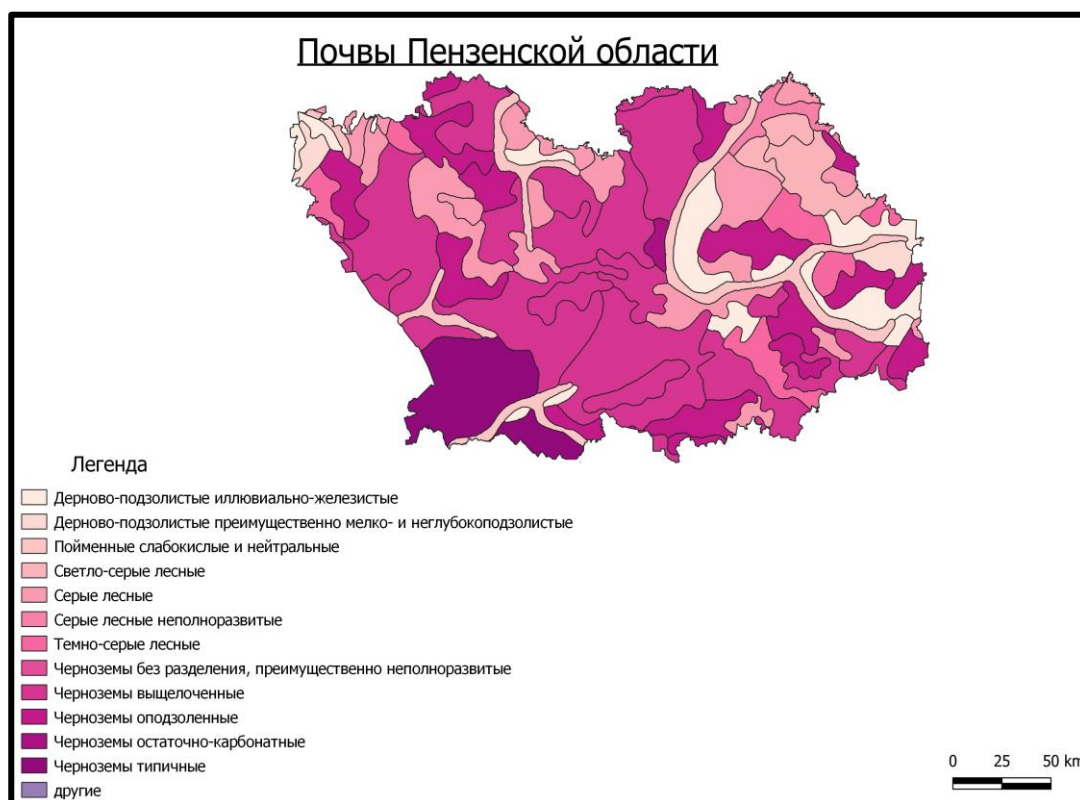


Рис. 2. Почвенная карта Пензенской области, созданная в QGIS

Полученные навыки работы с ГИС-технологиями студенты используют в научной работе и при выполнении выпускных квалификационных работ (рис. 3, 4).



Рис. 3. Карта «Экскурсионные маршруты по музеям Пензенской области».

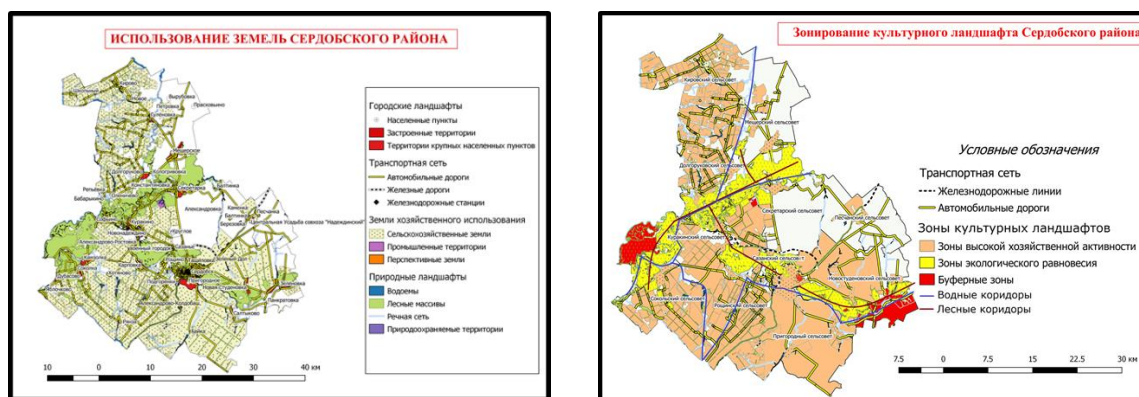


Рис. 4. Проект «Культурные ландшафты Сердобского района Пензенской области»

Полученные навыки работы с ГИС-технологиями выпускники используют в школе, но в основном в научно-исследовательской деятельности школьников по географии. Для использования ГИС в учебном процессе школа не готова.

Таким образом, на сегодняшний день приоритетным направлением деятельности в области ГИС-образования должно стать развитие учебно-методического обеспечения, разработка структуры и содержания подготовки специалистов – учителей географии в области ГИС технологий.

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. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. URL : <http://school-collection.edu.ru/> (дата обращения: 08.11.2023).

Елизавета Михайловна Архипова

г. Пенза, Etalysheva1998@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С самого раннего возраста ребенок начинает овладевать рядом способностей, которые в будущем позволят ему устанавливать контакты с окружающим миром, с окружающими его людьми, выражать свои чувства, эмоции, узнавать новую информацию, называть предметы своими именами. К таким способностям можно отнести овладения родной речью, ознакомление с особенностями и тонкостями употребления языка. Также важной является способность к овладению связной речи. К сожалению, в наше время всё чаще встречаются проблемы развития речи совершенно разного характера и патогенеза. В данной статье мы подробно рассмотрим особенности процесса формирования связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

М. М. Алексеева в своих трудах отметила, что связная речь – это речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Она бывает монологической и диалогической [1].

В. К. Воробьева, описывая систему работы по формированию связной речи у детей с системным недоразвитием речи, опирается на психолингвистический подход, широко применимый в современной логопедии. Опора на тема-рематическое отношение при построении связного высказывания позволяют не просто воспроизводить текстовые сообщения, а выделять главное и второстепенное в продуцируемом материале, а также дополнять, детализировать и конкретизировать тему и рему [2].

Е. А. Кузьмина отмечала, что формирование связной речи играет чрезвычайно важную роль в когнитивном развитии ребенка, а также в становлении его, как личности. Объяснить это можно тем, что именно связная речь позволяет ребенку настраивать крепкие взаимосвязи с окружающими его людьми, общаться, транслировать свои знания, мысли и переживания миру [5].

Дети, имеющие статус ОВЗ, испытывают различные трудности развития. Формироваться искаженно, не соответствуя норме, может мелкая и крупная моторика, внимание, память, мышление, воображение. Также сам процесс становления речи может столкнуться с серьезными трудностями.

В. П. Глухов делает акцент на педагогическом аспекте работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, так как коррекция связной речи идет по методическим рекомендациям аналогичным тем, что принимаются в работе с нормотипичными детьми. Кроме этого идет опора на онтогенетический принцип, когда логопедическая работа строится по тем же законам, что и последовательность появления связной речи при нормальном онтогенезе речевой деятельности [3].

У детей с ОВЗ отмечается нарушение как внутреннего (смыслового), так и языкового уровней связной речи. Детям легче составить рассказ по серии сюжетных картинок, нежели по одной картинке. Это можно объяснить тем, что в задании с серией сюжетных картин есть визуальное подкрепление событий, установленный план повествования и последовательность. При работе с одной картинкой такие условия отсутствуют, что существенно затрудняет детям составление собственного рассказа.

В своей статье Колычева Г. Ю. более подробно описала особенности рассказывания по сюжетной картинке у детей с ОВЗ. У них не наблюдается развитие сюжета, есть только перечисление различных элементов событий. Проблемы с дифферен-

циацией существенной и второстепенной информации также присутствуют при этом. Кроме того, повествование характеризуется нарушением структуры предложений, то есть отсутствием прерывистости связующих элементов. К сожалению, эти трудности приводят к частым остановкам, что в свою очередь, вызывает необходимость проведения индукций. Такие особенности речи свидетельствуют о том, что процесс внутреннего программирования связных текстов сильно затруднен [4].

Таким образом, можно прийти к выводу, что нарушения связной речи у детей с ОВЗ обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой. У детей с ограниченными возможностями также страдает монологическая речь. Это связано с недостаточным развитием диалогической речи, которая предшествует монологу и подготавливает его исполнение.

Для того, чтобы коррекционная работа по развитию связной речи была более эффективной, необходимо использовать следующие методы. Пересказ небольших предложений, обучение рассказыванию по образному представлению, обучение описательному рассказыванию о предметах, обучение рассказыванию с элементами творчества, методические требования к обучению детей рассказыванию в классе. Также следует учитывать возраст детей, их личностные особенности и специфику речевых нарушений. Важно отметить, что большую роль в коррекционной работе имеет взаимосвязь педагога с воспитателем и родителями. Ведь именно комплексная коррекционно-развивающая работа позволит достигнуть хорошего, качественного результата в наиболее быстрые сроки [3].

Таким образом, следует помнить, что связная речь играет в жизни ребёнка важную роль. Она помогает ему налаживать коммуникацию с людьми, способствует развитию высших психических функций. Помимо этого, она необходима для познания окружающего мира. Но для детей с ОВЗ данная сторона речи имеет свои качественные особенности и трудности. Поэтому детям с ограниченными возможностями здоровья необходима грамотная и комплексная коррекционно-развивающая работа, которая поможет им в устранении данных сложностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. URL: https://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-253.shtml (дата обращения: 30.10.2023).
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АРКТИ, 2002. 144 с.
4. Колычева Г. Ю., Мыльникова Ю. В. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: организация коррекционно-развивающего обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 132–135.
5. Кузьмина Е. А., Кухар С. В., Семина Е. Е. Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной группе // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 173–177.

Елена Леонидовна Бабичева

г. Пенза, elena-babicheva@mail.ru

Ульяна Алексеевна Николотова

г. Пенза, ulyana201434@gmail.com

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ ТИПОВ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Одной из важных задач преподавания литературного чтения в начальной школе является развитие у учащихся речевых умений и навыков, необходимых для реализации коммуникативных потребностей. Правильно подобранные тексты и дидактически грамотно построенная учителем работа с ними создают предпосылки для стимулирования активной мыслительной и познавательной деятельности учащихся, способствуют развитию их коммуникативных навыков.

На уроках чтения учащиеся начальных классов знакомятся с тремя основными функционально-смысловыми типами речи: повествованием, описанием и рассуждением. Процесс рассмотрения каждого из них характеризуется определёнными методическими особенностями.

К повествовательным текстам относятся такие виды художественных произведений, как рассказ, сказка, басня, знакомство с которыми начинается уже в первом классе. Основу текстов-повествований составляет сюжет, который включает в качестве компонентов завязку, развитие действия, кульминацию и развязку [3, с. 28]. Поэтому особое внимание следует уделять методам и приемам, направленным на анализ как действий героев, так и событий, оказывающих влияние на изменение характера действующих лиц.

Большую роль при работе с повествовательными текстами играют приемы, направленные на интерпретацию сюжета. С этой целью учитель на уроках литературного чтения может использовать графическое иллюстрирование, которое представляет собой преобразование некоторых смысловых частей повествовательного текста в графические изображения. Такой прием позволит более детально понять содержание прочитанного повествовательного текста, а также будет способствовать развитию умения передавать сюжет графическим способом.

Графическое иллюстрирование текста-повествования, безусловно, подкрепляется словесным, которому предшествует подготовительная работа, нацеленная на понимание сюжета и образов произведения.

Развитию коммуникативной культуры учащихся будет способствовать и такой прием, как творческий пересказ. Целью творческого рассказа является вызов эмоционального отклика учащихся на прочитанное произведение [3, с. 32]. Творческий пересказ предполагает следующие виды работы:

- добавить ситуацию, которая могла предшествовать сюжету;
- придумать дальнейшее развитие сюжета;
- изменить рассказчика повествования и др.

В процессе изучения на уроках чтения повествовательного типа речи актуальными являются и творческие задания игрового действия, которые помогают учащимся

выразить собственное отношение к прочитанному тексту, а именно: составление кроссвордов, викторин, сказочных объявлений или писем от имени героев произведений.

Еще одним типом речи, который изучается на уроках литературного чтения, является описание. Описание изображает какой-либо предмет или явление через перечисление и раскрытие целого ряда их признаков. Такой текст может содержать описание внешности героя, места события, предмета, психическое состояние человека и состояние окружающей среды. Поэтому особое значение при работе с данным типом речи имеют приемы, направленные на то, чтобы помочь учащимся в составлении целостного образа определенного персонажа, предмета или события.

При работе с тестом-описанием можно предложить учащимся составить план-таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Описание героя

План	
Оценка героя	
Изображение героя	
Действия героя	

С помощью такого плана учащиеся смогут собрать единый образ описываемого человека, предмета или явления с помощью отдельных описательных элементов. При работе с описательными текстами учащимся можно предложить самостоятельно подобрать характерные черты описываемого предмета или героя, задав вопрос: «Подумайте, какой еще может быть собака? Давайте дополним ее характеристики».

Развитию коммуникативной культуры младших школьников при работе с описательным типом речи будут способствовать и задания, направленные на подбор синонимов. Например, в тексте ключевой характеристикой лисы является слово «хитрая». Можно предложить учащимся подумать, какими близкими по смыслу словами можно его заменить.

Изучение описательных текстов целесообразно проводить в следующей последовательности:

- 1) работа над восприятием учащимися содержания текста;
- 2) работа над пониманием учащимися содержания текста;
- 3) работа с заголовком текста;
- 4) анализ структуры;
- 5) составление плана [2, с. 10].

Тексты, построенные с использованием рассуждения, также требуют обращения к определенным методическим приемам, поскольку они могут представлять собой как размышление, так и объяснение или доказательство. С. В. Катушкина подробно исследовала методику работы над текстом-рассуждением в начальной школе и пришла к выводу, что ключевым приемом при работе с рассуждением является составление графической схемы-таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Методика работы с текстом рассуждением

Тезис – основная мысль рассуждения	
Д 1 (Доказательство 1)	Д 2 (Доказательство 2)
Д1-1 (Иллюстрация доказательства 1)	Д 2-1 (Иллюстрация доказательства 2)
Вывод	

Таким образом, при работе с текстом-рассуждением предполагается выделение в тексте смысловых блоков:

- 1) тезис, представляющий собой основную мысль рассуждения;
- 2) доказательства основной мысли рассуждения;
- 3) иллюстрации доказательств основной мысли рассуждения;
- 4) вывод – обобщение доказательств основной мысли рассуждения [1, с. 11].

Использование такой графической схемы при работе с текстом-рассуждением поможет учащимся выделить наиболее значимые его моменты.

Итак, планомерная, методически грамотно организованная работа с текстом при изучении повествования, описания и рассуждения позволит педагогу формировать коммуникативную культуру учащихся на уроках литературного чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Катушкина С. В. О применении графических схем при работе над рассуждением // Русский язык в школе. 1992. № 3-4. С. 11–16.
2. Саломатина Л. С. Обучение созданию письменных текстов разных типов в условиях перехода на ФГОС начального общего образования // Начальная школа. 2010. № 12. С. 9–12.
3. Скрипаленко И. В. Текстовый материал как средство развития речи младшего школьника : метод. пособие. Ростов н/Д. : Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2020. 64 с.

УДК 378.14

Ольга Викторовна Бабышина

г. Пенза, olga.babyshyna@mail.ru

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ

Подростки являются одной из нуждающихся в защите групп общества, еще более уязвимыми оказываются подростки с ограниченными возможностями здоровья. Мозг ребенка стремительно меняется, и к 10–11 годам остро встают новые вопросы: самооценка, самоопределение в обществе, осознание своих чувств, уважительное отношение к личным границам, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, связь выбора и ответственности, постановка и достижение целей, свобода от стереотипов.

В школе, где подростки проводят большую часть времени, изучая профильные предметы, на эти вопросы ответов не дают. Зачастую ребенок, обладая крепкими знаниями по предмету, не может применить их в жизни. Сам процесс получения научных знаний не включает в себя развитие умений, необходимых для дальнейшего их использования, ежедневной продуктивности в выполнении задач и выстраивания эффективных коммуникаций с близкими и обществом.

При этом не дома, а в школе, в объединениях дополнительного образования или спортивных секциях проходит большинство коммуникаций ребят. За годы школьной жизни подросток накапливает большой опыт общения. Опыт может быть разным:

кто-то привыкает быть незаметным за дальней партией, не верит в свои силы, не умеет аргументировать свою позицию, боится взрослых. А другой – ясно выражает мысли, четко расставляет личные границы, умеет защищать свою точку зрения, с уважением относится к желаниям и потребностям окружающих людей.

Согласно результатам совместного исследования ученых из Гарварда, Стэнфорда и фонда Карнеги, именно гибкие навыки определяют успех человека в профессии на 85 %, и только 15 % зависит от узкоспециализированных профессиональных навыков. В исследовании британского фонда Sutton Trust, 88 % опрошенных молодых людей, 94 % работодателей и 97 % учителей ответили, что считают «жизненные навыки» настолько же или более важными, чем академические. Основными навыками *soft skills* названы: навык управления, коммуникации, организации, решения конфликтных ситуаций, дружелюбия, ведения переговоров, работы в команде, самопрезентации [1].

Самое главное правило формирования этих умений – коммуникация. Социальные навыки не развиваются в гаджете или онлайн, они совершенствуются только в процессе общения. В центре «Покров» ведется групповая работа с подростками 11–14 лет по системному развитию жизненных навыков. В детском проекте «Синица» принимают участие 12 ребят этого возраста, один из них – с особенностями развития. Работа с ним отличается от работы с нормотипичными детьми незначительно: предусмотрена возможность выполнения заданий в более медленном темпе, снижены требования к результату выполненной работы, он имеет возможность индивидуально уточнить у педагогов цель работы и получать пошаговые инструкции к ее выполнению.

Занятия в рамках проекта «Синица» по формированию навыков проводятся под руководством опытного педагога-психолога в безопасном и комфортном пространстве, чтобы впоследствии ребенок мог использовать полученные умения уже в социуме. Системное развитие жизненных навыков у подростков – база, на которой строится эффективность в учебе, работе, общении, личных отношениях, планировании и реализации целей. Тренинг системного развития жизненных навыков строится как комбинация теоретических сведений и моделирование практических ситуаций в группах из 10–15 человек. Обучение необходимым навыкам проводится в игровой интерактивной форме, чтобы заинтересовать подростков и мотивировать их к изменениям в жизни и преодолению трудностей.

Программа тренинга включает несколько компонентов:

1 компонент – *soft-skills* (гибкие навыки). Это система умений, которая позволит ребенку стать успешным и эффективным благодаря способностям выстраивать взаимоотношения в команде, решать конфликтные ситуации, развитой эмпатии, эмоциональному интеллекту, адекватной самооценке.

Одна из встреч в рамках реализации проекта посвящена осознанию важности чувств, приобретению умения распознавать и выражать собственные чувства, распознавать эмоции другого человека.

Начинается занятие со вступительной беседы о том, что чувства помогают нам узнавать и ощущать мир, ребята с помощью педагога-психолога обсуждают, что им могут подсказать о ситуации их чувства, какую информацию они могут нести.

Далее группа просматривает ролик про базовые человеческие эмоции. Ребята узнают, что не бывает эмоций плохих или хороших, все они важны, имеют определенную функцию, вызывают специфические физиологические изменения и нельзя их игнорировать, а тем более, запрещать их выражать.

Следующий этап встречи – игра, в процессе которой все подростки приходят к осознанию, что в группе существует разница между отдельными людьми, так же как

и много общего между ними. Для проведения этой части занятия используются карточки с названиями чувств (радость, грусть, злость, страх, удивление, вина, обида, спокойствие) и карточки с изображениями мимики и телесного выражения эмоций. Подростки поочередно пытаются соотнести названия чувств и их изображения. Затем пробуют самостоятельно изобразить ту или иную эмоцию, в то время как другие участники пробуют ее угадать.

После игры – телесное исследование места жительства различных эмоций. Ребята вспоминают и анализируют, как эмоции влияли на их физическое самочувствие, какие напрягались мышцы, что происходило с дыханием и т.д.

В завершении встречи ребята рисуют на тему: «Мир моих чувств», делятся опытом создания рисунка, рассказывают, какие появлялись во время этой работы эмоции.

2 компонент – life-skills («жизненные» навыки). Это социальные навыки, благодаря которым человек способен быстро адаптироваться в обществе. В эту систему включены навыки безопасности в социальных сетях, профилактики зависимостей, управления домашними делами и финансовой грамотности.

3 компонент – целеполагание и мотивация достижения. Мы рассматриваем в этом компоненте систему умений планировать время с учетом важности задач (тайм-менеджмент), поиска оптимальных решений, правильного формулирования цели и планирования их достижения.

Важно учесть, что одной из значимых составляющих развития каждого ребенка, в том числе и подростка с ОВЗ, является семья, эмоциональный фон, система взаимодействия между ее членами. Психолого-педагогическое сопровождение носит комплексный характер. Сопровождение включает просветительскую и практическую деятельность по отработке жизненных навыков средствами семейного воспитания.

Важно внедрять и расширять опыт по системному развитию жизненных навыков в общеобразовательных учреждениях, поскольку общество нуждается в здоровом и эффективном молодом поколении. Важно создать условия, в которых у подростков появилась бы возможность сформировать гибкие и жизненные навыки. Чтобы подростки могли быть уверенными в своих силах, спокойными, способными к адаптации в условиях возможных изменений, определились с будущей профессией, осознанно прилагали усилия для достижения поставленной цели, могли вливаться в любой коллектив.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игумнова О. В. «Жизненные» и «гибкие» навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2019. № 4 (8). С. 25–38.

УДК 372.851

Юлия Дамировна Баишева

г. Пенза, abd_yulya@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В сегодняшнем современном мире происходит такая ситуация, что информация устаревает быстрее, чем приходит конец обучению в школе или в институте, в связи

с этим появилась острая необходимость в переориентации системы образования. Теперь обучение предполагает не только приобретение знаний, но и формирование навыков для решения важных проблем и выполнения основных социальных функций.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и концепции модернизации Российского образования важным направлением является использование новых образовательных стандартов, в них от стандартной передачи знаний, умений и навыков (ЗУН) собираются применить переход к развитию способности учащегося самому ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, уметь применить контроль и оценку своих достижений, поработать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку [3, с. 20]. Явно, что традиционный метод обучения в данном случае не поможет. Я, как учитель математики, вижу проблему в срочном внедрении и использовании таких форм и методов обучения предмету математика, которые бы помогли ученику или выпускнику школы достичь системы знаний, которые соответствуют современным требованиям, а также овладеть ЗУН в комплексе и применить их на практике. Главным условием решения данных задач является формирование цифровых навыков у обучающихся на уроках математики в основной школе.

Общество, в котором мы сегодня живем, можно охарактеризовать как информационное. Количество информации растет с каждым днем, также развиваются и информационные технологии, в связи с этим происходит рост роли информационной деятельности человека [1, с. 24]. Поэтому обучающемуся необходимо:

- выделять в длинных информационных потоках главное и необходимое уметь;
- уметь самостоятельно искать, извлекать, обобщать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию;
- ощущать потребность в нужной информации, уметь четко определять вопросы, различать источники информации и использовать успешные стратегии ее поиска;
- творчески изменять, сохранять и перекидывать найденную информацию;
- уметь использовать программные средства, ориентированные на решение задач в различных сферах деятельности.

Выделяют около восьми основных компетентностей для обучения на протяжении всей жизни. Важную роль среди них играет навык работы с цифровыми носителями. Он определяет умение использовать технологии информационного общества для работы с информацией и не только. Основным и важным навыком в данной технологии является использование компьютеров для: поиска, оценки, сохранения, распространения, представления и обмена информацией [2, с. 120].

При изучении предмета математика должна формироваться математическая компетентность учащегося, которая определяется уровнями учебных достижений, в которых важным является формирование математических умений, а именно: умение математически мыслить, аргументировать, моделировать, умение решения математических задач, презентации данных, владение математическими конструкциями, умение пользоваться математическими инструментами [1, с. 185]. Составными элементами математической компетентности являются:

- процедурная компетентность – решение типовых математических задач;
- технологическая компетентность – владение новейшими технологиями для поддержки математической деятельности;
- логическая компетентность – использование дедуктивного метода доказательства и умения опровергать утверждения;

- методологическая компетентность – умение определять целесообразность использования математических методов и средств ИКТ для решения значимых задач;
- исследовательская компетентность – владение методиками исследования социально-важных задач с помощью ИКТ и методов математики [2, с. 118].

Нужно понимать, что существуют условия для реализации подходов, о которых изложено выше. Данными условиями являются:

1. Предоставление учебных кабинетов с компьютерами, проектором и интерактивной доской. В каждом кабинете должен быть свободный доступ к интернету, то есть в учреждении должна быть технологическая база для использования ИКТ.

2. Наличие учителей с заинтересованностью достижения всех целей образования и формирования цифровых навыков и учащихся.

3. Использование разнообразных видов учебной деятельности для развития цифровых навыков [1, с. 183].

Таким образом, учебный предмет математика и использование средств ИКТ неразрывно связаны. В них использование информационных технологий в процессе уроков математики помогает: сделать обучение познавательным; эффективно решать проблему наглядности; свободно проделывать поиск важного учебного материала; индивидуализировать процесс обучения ученика; раскрепостить и активизировать учеников при ответе на вопросы; самостоятельно проводить анализ и правильно исправлять допущенные ошибки; осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зуева Т. М., Лузан Е. Ю., Судак И. Г. Информационные компетенции на уроках математики и возможности овладения ими с помощью средств ИКТ // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 183–185. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2356/> (дата обращения: 10.10.2023).

2. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. Тула : ТПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 4. С. 14–23. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 07.11.2023).

УДК 82.0

Марина Викторовна Баканова

г. Пенза, bakanova_marina@list.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ИДИОСТИЛЯ ДЭНИЕЛА КИЗА И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Языковые средства выразительности в художественных текстах – это инструмент усиления экспрессивности высказывания. Они напрямую способствуют выражению идиостиля писателя, так как в произведениях используются исходя из индивидуальных предпочтений автора.

Предметом данного исследования являются фонетические средства выразительности в произведении Д. Киза «Цветы для Элджернона» и способы их передачи на русский язык.

Приемы, использованные на фонетическом уровне, представлены не очень широко – 20 примеров аллитерации и 8 примеров ассонанса. Однако, фонетические выразительные средства очень важны в данном произведении, так как они демонстрируют умственные способности главного героя.

В начале романа встречаются более простые словосочетания (в этом и последующих примерах сохраняется авторское правописание):

- “*pritty points*” [3, с. 2]
- “*a big boy*” [3, с. 22]
- “*pink pills*” [3, с. 23]

С ростом интеллекта, Киз придает речи Чарли больше образности и аллитерация становится более поэтичной:

- “*her blonde hair braided and coiled around her head*” [3, с. 132]
- “*a heavy bundle of brown paper bags*” [3, с. 31]

Ассонанс встречается намного реже, здесь находим лишь единичные случаи:

- “*good food*” [3, с. 14]
- “*big long hall with lots of people*” [3, с. 20]
- “*Charlie, Charlie ... fat head barley!*” [3, с. 32]

Также отличительной особенностью текста Киза становится использование графонов. Несмотря на то, что они не относятся к фонетическим средствам выразительности, но тесно с ними связаны, поэтому рассмотрим их наряду с приемами, названными выше. Через намеренно искаженную речь Чарли до начала операции, автор демонстрирует читателю, что перед ним – человек с определенными трудностями в умственном развитии, которому тяжело дается как письменная, так и устная речь [1].

Анализ первых отчетов главного героя до операции показал, что самыми многочисленными средствами создания графонов в тексте являются опущение, добавление, замещение и перестановка лексем. Приведем примеры слов, видоизмененных с помощью этих средств:

- опущение гласных букв *-e, -a, -o, -i, -y, -u*: “*shud*”, “*faled*”, “*bred*”, “*evertime*”, “*yeres*”, “*lern*”, “*chares*”, “*usully*”;
- опущение немой гласной *-e* в конце и середине слова: “*because*”, “*anymor*”, “*hop*”, “*bottl*”, “*pictur*”, “*sombody*”, “*evrytime*”, “*evrything*”, “*chees*”;
- в то же время использование гласной *-e* там, где она не используется: “*mite*” вместо *might*; “*grate*” вместо *great*; “*fite*” вместо *fight*;
- опущение гласной *-e* в окончании *-ed* у глаголов в прошедшем времени: “*happind*”, “*spilld*”, “*smild*”, “*stoppd*”, “*calld*”, “*passd*”, “*askd*”;
- опущение согласных букв: “*dint*”, “*tho*” (*though*), “*shud*”, “*coud*”, “*probably*”, “*ege*”, “*shok*”, “*shure*”;
- опущение немых согласных в буквосочетаниях *-wr, -wh, -kn, -mb*: “*rite*”, “*wite*”, “*rong*”, “*wiskers*”, “*wile*”, “*thum*”, “*weels*”, “*nolege*”;
- опущение буквосочетания *-gh/ght*: “*tho*” (*though*), “*thot*” (*thought*), “*thru*” (*through*), “*rite*” (*right*), “*laffd*” (*laughed*), “*bro*” (*brought*), “*lites*” (*lights*), *fite* (*fight*);
- опущение или добавление удвоенных согласных и гласных: “*progris*”, “*difrence*”, “*walet*”, “*smel*”, “*slidding*”, “*haffway*”, “*eddicated*”, “*tomorrow*”, “*sesions*”, “*lolypop*”, “*strugled*”, “*figgers*”, “*umbrela*”;
- перестановка букв местами: “*mabye*”, “*perfesser*”, “*brithday*”, “*secertery*”, “*littel*”, “*bottle*”;

– замещения одной гласной/согласной на другую: “remebir”, “happins”, “importint”, “munth”, “perfesser”, “dollers”, “werk”, “collidge”, “secertery”, “sed”, “rilax”, “cunfortible”, “opin”, “sav”(say), “skared”;

– замещение суффикса -tion на -sh, -able на -ible, -er на -or: “compushishens” (compositions), “cunfortible” (comfortable), “docter” (doctor), “operashum” (operation), “contribyushun” (contribution), “superstishus” (superstitious);

– отсутствие апострофов: “cant”, “Donners bakery”, “in Miss Kinnians class”, “to Prof Nemurs office”, “dint”, “aint”, “its”, “rabbits foot”;

– написание нарицательных и собственных имен существительных с маленькой буквы: “at the beekmin collidge center”, “I told dr Straus”, “raw shok test”, “in brooklin”, “god”, “in china”.

Исследовав фонетические средства выразительности, через которые Д. Киз реализовал свой авторский стиль, определим, какие переводческие стратегии и трансформации использовались при адаптации произведения на русский язык С. Шаровым – автором единственного перевода исследуемого произведения.

Проанализируем примеры перевода аллитерации:

“...ideas bubbling to the surface like a bubbling bath...” [3, с. 59] – «...Образы булькают, как пузыри в стакане... в ванне...» [2, с. 110].

Можем наблюдать, что перевод с сохранением полной аллитерации невозможен в силу расхождения в словарных эквивалентах. На русском языке сложно подобрать выражение, которое полностью сохранило бы структуру оригинала. Можем предложить свой вариант с частичным сохранением данного средства языковой выразительности: «... образы пузырятся на поверхности, как пузыри в ванной». В имеющемся переводе наблюдаются приемы опущения и добавления: не переводится фраза “to the surface”, происходит ее замена с добавлением «в стакане», предполагая, что пузыри в стакане скапливаются на поверхности, это дало возможность сделать предложение более выразительным, побуждая читателя к выстраиванию в голове разных образов.

“...with caresses and kisses first” [3, с. 89] – «...они сначала ласкают и целуют» [2, с. 162].

Здесь видим потерю аллитерации в переводе. Применяется грамматическая трансформация, а именно замена части речи. Слова “caresses and kisses” в оригинале являются существительными «ласки и поцелуи». В словаре также находим варианты перевода “to caress” – «приласкать, погладить». Наш вариант перевода «... с поглаживаниями и поцелуями сперва/поначалу».

“Then I saw the swings and slides...” [3, с. 91] – «Тут я разглядел какие-то качели...» [2, с. 164].

В данном предложении пример сохранения аллитерации достигается путем опущения существительного “slides” (“горки”) и добавления обобщенного местоимения «какие-то».

“...wavy and wiggly” [3, с. 124] – «...изгибаться и извиваться» [2, с. 220].

В данном примере используется прием замены части речи - при адаптации прилагательные в оригинале заменены на глаголы.

“...watching and waiting” [3, с. 136] – «...смотрит и ждет» [2, с. 240].

Переводчик использовал синтаксическое уподобление, то есть дословный перевод, и аллитерация была утрачена. Можно было использовать вариант «...подсматривает и поджидает», так как в самом предложении говорилось об “истинном” Чарли, который оказался «заперт» в собственной голове после операции, и теперь наблюдает оттуда за жизнью Чарли-гения.

Перейдем к рассмотрению переводов **ассонанса**:

“big long hall with lots of people” [3, с. 20] – «...большой зал и много народу» [2, с. 42].

Автор перевода не стремится к сохранению данного выразительного средства и использует дословный перевод, что не является серьезной ошибкой, так как ассонанс в целом более характерен для поэтических текстов.

“Charlie! Charlie!... fat head barley!” [3, с. 32] – «Чарли, Чарли! Наш Чарли!» [2, с. 63].

Перевод данного предложения считаем не совсем удачным. В русском языке сложно подобрать такой аналог выражению *“fat head barley”*, имеющего дословный перевод «жирный ячмень», который бы рифмовался с именем Чарли. Суть оскорбления все же можно было сохранить, так как дети, дразнившие главного героя этой шуткой, имели цель задеть и подколоть его, заменив его на что-то более нейтральное: *«Чарли! Чарли! Наш дурачок Чарли!»*. В имеющемся переводе применяется опущение и замена.

Перевод графонов не вызывает особых затруднений и наиболее часто осуществляется при помощи компенсации, в силу отсутствия аналогов и необходимости адаптации грамматических ошибок под русский язык.

Таким образом, перевод выразительных средств фонетического уровня вызывает у переводчика определенную трудность, что связано с невозможностью подбора аналогов в русском языке. Однако, неточный перевод не вредит целостности и не влияет на передачу авторского стиля Д. Киза, но сохранение данных средств помогло бы подчеркнуть выразительность и поэтичность текста произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканова М. В. Особенности авторского стиля Дэниела Киза // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 19–21.
2. Киз Д. Цветы для Элджернона / пер. с англ. С. Шарова. М. : Эксмоб, 2020. 384 с.
3. Keyes D. Flowers for Algernon. Orion Publishing Group, 2002. 216 p.

УДК 376.4

Софья Александровна Баклашкина

г. Пенза, baklashkina.s@mail.ru

Ольга Владимировна Сафонова

г. Пенза, safolgann@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проблема нарушений письменной речи среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья действительно является одной из наиболее актуальных в школьном обучении. Умение писать и читать не только является основой начального обучения, но и играет важную роль в получении знаний в дальнейшем. Нарушения письменной речи могут существенно влиять на учебный процесс, затрудняя понимание учебного материала и выражение мыслей на письме.

Л. З. Запека [2, с. 6] указывает, что нарушения процесса письма оказывают негативное влияние на адаптацию в школе, формирование личности, социальную адаптацию и психическое развитие детей. Однако необходимо отметить, что каждый ученик с ограниченными возможностями здоровья может иметь свои индивидуальные особенности и причины нарушений письменной речи.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать физические проблемы, такие как нарушения мелкой моторики, затрудняющие управление ручкой или карандашом при письме. Сталкиваются с проблемами восприятия и обработки информации, что влияет на способность орфографически правильно оформлять слова. Вследствие этих особенностей, важно своевременно выявлять нарушения письма у каждого ребенка, а также точно определить их особенности и механизмы. Ранняя диагностика позволит разработать индивидуальную систему коррекции, учитывающую потребности каждого ученика.

А. Д. Куликова [3, с. 403] описывает детей с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют временные или постоянные проблемы с физическим и психическим развитием и нуждаются в особых условиях для обучения. Автор приводит российскую классификацию ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ).

М. Н. Дарижапова [1, с. 107] указывает, что письменная речь является сложным видом когнитивной деятельности, требующим приобретения определенных навыков. Начальный этап освоения письменной речи начинается с развития умений чтения и письма. Для того чтобы писать, нужно провести детальный фонемный анализ слова и связать выделенный звук с соответствующей фонемой. Затем эту фонему следует представить определенной буквой. При письме также важно четко различать схожие фонемы, запоминать графические образы букв и воспроизводить их в правильном порядке.

Дети с нарушением развития зрительно-слуховой речи (ОВЗ) сталкиваются с трудностями в формировании всех аспектов устной речи, включая фонетико-фонематические и лексико-грамматические аспекты. Это может привести к трудностям овладения навыками письма и возникновению дисграфии, которую можно определить, как частичное специфическое нарушение процесса письма, характеризующееся постоянными и повторяющимися ошибками.

В трудах А. В. Миронова, Е. С. Шелест, О. В. Булатовой [5, с. 57], можно увидеть, что, во-первых, работу над преодолением дисграфии следует начать не с упражнений в письме, а с приведения к норме операций, без которых письмо не может быть нормальным. Во-вторых, при работе по исправлению нарушений в письме следует использовать сохраненные функции.

А. В. Миронов [5, с. 62] описывает различные методы и подходы для помощи детям. Один из таких методов – индивидуальная коррекционно-развивающая работа с ребенком, направленная на улучшение его навыков чтения, письма и развитие высших психических функций. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к его обучению должен быть индивидуализированным, учитывая его специфические потребности и возможности. Также важно создать поддерживающую и стимулирующую обстановку для ребенка, где он чувствует себя комфортно и уверенно. Это может включать использование различных обучающих материалов, игр и упражнений, которые помогут ребенку развивать навыки письма и повысить его мотивацию к обучению.

Для устранения нарушений в письменной речи можно использовать различные методы – практические, наглядные и словесные. Выбор метода зависит от характера речевого нарушения, целей и задач коррекции, возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

О коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья писали Т. В. Ахутина, А. П. Воронова, А. Н. Корнев, Н. Н. Яковлева, Р. И. Лалаева. В настоящее время коррекцией нарушений письма занимаются И. Н. Садовникова, Е. В. Юрова, Л. Г. Парамонова, А. В. Ястребова, С. Б. Яковлев, а коррекцией нарушений чтения – Л. М. Козырева, С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева и В. И. Городилова.

Р. И. Лалаева [4, с. 227] в своих трудах указывает, что в зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений чтения и письма. В процессе логопедической работы по преодолению определенного вида дислексии или дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процессов чтения и письма.

В исследованиях О. А. Руденко [6, с. 233] описывается коррекционная работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, которая должна включать 5 основных блоков с индивидуальными заданиями. Первый блок – развитие анализа состава предложения. Второй блок – слоговой анализ и синтез. Третий блок – фонематический анализ и синтез. Четвертый блок – развитие фонематического восприятия. Пятый блок – развитие лексико-грамматического строя речи.

Дополнительно к урокам для коррекции и профилактики дисграфии у детей с ограниченными возможностями здоровья автор рекомендует использовать дидактические игры. Они помогают создать положительное эмоциональное настроение, улучшают работоспособность и позволяют многократно повторить материал без утомительности. Важно использовать игры на основе любимых сказок и мультфильмов, чтобы привлечь внимание детей.

Таким образом, решение проблемы нарушений письменной речи среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, разрабатывать индивидуальные программы коррекции и обеспечивать психологическую поддержку. Только таким образом можно предотвратить дезадаптацию в школе и обеспечить полноценное образование для всех детей. Важно, чтобы работа по преодолению дисграфии была комплексной с учётом индивидуальных особенностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дарижапова М. Н. Методические рекомендации по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 15. С. 107–111.
2. Запека Л. З. Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями. Троицкое : РМК, 2018. 36 с.
3. Куликова А. Д. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования // Культурная политика: от стратегии государства – к управленческим решениям организаций : материалы науч.-метод. семинара «Культура и культурная политика» ИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ (2020–2021 гг.). М. : Согласие, 2022. Вып. 9. С. 403–414.
4. Лалаева Р. И. Логопедия. Методическое наследие. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. М. : Владос, 2007. Кн. 4. С. 225–230.

5. Миронов А. В., Шелест Е. С., Булатова О. В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2020. № 5. С. 50–66.

6. Руденко О. А. Обзор авторских дидактических материалов к коррекции дисграфии младших школьников с ОВЗ на логопедических занятиях в общеобразовательном учреждении // Специальное образование. 2015. № XI. С. 232–235.

УДК 372.862

Алексей Сергеевич Барабанов

г. Москва, Barabanov@mgru.ru

Антон Александрович Марко

г. Москва, Markoaa@mgru.ru

ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «ТЕХНОЛОГИЯ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ИТ-ВЕРТИКАЛЬ» В МОСКОВСКИХ ШКОЛАХ

Проект предпрофильной подготовки обучающихся «ИТ-вертикаль» направлен на формирование у обучающихся 7–9 классов компетенций в области информационных технологий для решения теоретических и практико-ориентированных задач [1; 2].

По окончании предпрофильной подготовки обучающийся способен эффективно использовать цифровые инструменты для решения задач как в сфере информационных технологий, так и за ее пределами: инженерии, экономике, естественных наук.

Реализация данной задачи проекта возможно за счет углубленного изучения системообразующих предметов: физики и информатики. А также за счет профессиональной ориентации на уроке «Технологии», элективном курсе «Программирование», а также курсов внеурочной деятельности.

В рамках данной статьи рассмотрено содержание предмета «Технология», модернизированное для обучающихся проекта «ИТ-вертикаль», а также введенную систему текущего контроля усвоения знаний обучающихся «ИТ-марафон» [4].

«ИТ-марафон» – это универсальный инструмент диагностики усвоения предмета «Технология», создающий равные возможности среди обучающихся за счет использования унифицированных вариантов контролируемых материалов и оборудования виртуальных лабораторий Московской электронной школы.

Расширенный курс предмета «Технология» помимо освоения содержания обучения технологии в рамках федерального образовательного стандарта предполагает углубленное практикоориентированное изучение направлений: «Основы мехатроники и робототехники», «Основы микропроцессорной техники» и «Основы моделирования и прототипирования» (рис. 1) [3; 5].



Рис. 1. Содержание предмета «Технология» в проекте «ИТ-вертикаль»

Направление «Основы микропроцессорной техники» включает в себя три раздела. «Основы схемотехники. Аналоговая электроника», «Цифровая электроника» и «Программирование микроконтроллеров».

Раздел «Основы аналоговой электроники» является фундаментом для дальнейшего изучения микропроцессоров. Обучающиеся знакомятся с электрическим током и осваивают навык построения электрических цепей на основе технического описания. Отработка навыков производится как на реальном оборудовании, так и с помощью виртуальной лаборатории Московской электронной школы «Физика. Электродинамика» [6].

Контроль знаний по изучению данной темы проводится в рамках «ИТ-марафона». Обучающимся предложено выполнить серию заданий в виртуальной лаборатории. Одно из заданий «ИТ-марафона» в 2022/2023 учебном году при изучении темы аналоговой электроники заключается в сборке электрической цепи с двумя независимыми выключателями.

Второй раздел направления «Основы микропроцессорной техники» посвящен изучению цифровой электроники. Изучение логических элементов и использование в микропроцессорной технике позволяет на практике научиться собирать с помощью элементов схемотехники логические выражения, а также строить для них таблицы истинности.

Контроль знаний в «ИТ-марафоне» предлагает обучающимся в виртуальной лаборатории Московской электронной школы «Технология. Построение логических схем» собрать логическую схему на основе различных описаний. Например, используя таблицу истинности.

Раздел «Программирование микроконтроллеров» предполагает изучение способов программирования микроконтроллеров. Обучающимся предлагается выполнить кейсы по сборке и программированию систем с использованием микроконтроллеров с внешними элементами: светодиод, сервопривод, джойстик, матричная клавиатура и др.

В «ИТ-марафоне» обучающимся проекта предлагается решить кейс, собрав и запрограммировав устройство в виртуальной лаборатории Московской электронной школы «Технология. Программирование микроконтроллеров» по техническому заданию, например: собрать светофор, режим работы которого описан диаграммой.

При изучении направления «Основы моделирования и прототипирования» обучающиеся изучают основы черчения, основы трехмерного моделирования, основы прототипирования, основы лазерных фрезерных технологий и основы реверсивного инжиниринга.

«ИТ-марафон» предполагает выполнения заданий к каждому из модулей изучаемого направления. Основы черчения отрабатываются обучающимися в виртуальной лаборатории Московской электронной школы «Технология. Черчение». Обучающимся по окончании изучения модуля предложено построить три вида изометрической проекции с соблюдением ГОСТ [7].

Третий модуль направления «Основы моделирования и прототипирования» посвящен основам прототипирования. Обучающиеся изучают построение трехмерных моделей с использованием систем автоматизированного проектирования, изучают технологии 3D-печати, изучают виды пластиков, особенности работы с 3D-принтерами.

Практическая проработка знаний «Основы моделирования и прототипирования» реализуется при проектной работе с лазерными и фрезерными технологиями. Обучающиеся изучают особенности работы станков лазерной резки и станков ЧПУ, алгоритмы их калибровки и использования.

Пятый раздел направления «Основы моделирования и прототипирования» включает в себя изучение средств обратного инжиниринга с использованием 3D-сканеров и обработки собранных моделей.

Благодаря курсу «Программирование», который является билингвальным и подразумевает обучение программированию на языках Python и C++, при изучении направления «Основы мехатроники и робототехники» обучающиеся могут большее количество времени затратить на инженерную составляющую робототехники.

В курс «Основы мехатроники и робототехники» входит изучение основ работы с исполнительными устройствами и датчиками, алгоритмов управления робототехническими устройствами, базовых задач робототехники, основ мехатроники и промышленной робототехники и основ пилотирования мобильными роботами и квадрокоптерами.

«ИТ-марафон» для обучающихся предлагает выполнение заданий в виртуальной лаборатории Московской электронной школы «Технология. Моделирование роботов». Обучающимся с каждым этапом предлагаются к решению задачи более высокого уровня сложности, демонстрирующие отработку навыков программирования, конструирования мобильных роботов, а также решения базовых задач робототехники.

Модуль «Основы мехатроники и промышленной робототехники» позволяет обучающимся познакомиться с процессом конструирования промышленных робототехнических устройств, погрузившись в конструирование их моделей: сканера, токарного станка, станка с ЧПУ, лифта, шлагбаума.

Обучающиеся проекта «ИТ-вертикаль» при изучении направления «Основы мехатроники и робототехнических систем» осваивают пилотирование мобильными роботами и квадрокоптерами с использованием различных систем управления.

Отдельный блок занятий посвящен управлению беспилотниками. Все полетные упражнения выполняются с использованием технологий FPV (First Person View), передающих окружающую реальность устройства с помощью технологий виртуальной реальности оператору беспилотника.

Особое место в «Технологии» уделяется творческим заданиям по каждому из направлений. Обучающимся предлагается выполнить проект согласно техническому заданию. Учитель также может добавлять ограничивающие условия, что помогает развить у обучающихся инженерные компетенции во всех направлениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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: 17.10.2023).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России № 413 от 17.05.2012. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=432227> (дата обращения: 17.10.2023).

3. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ Минпросвещения России № 370 от 18.05.2023. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 17.10.2023).

4. Об утверждении Стандарта городского образовательного проекта «ИТ-вертикаль» в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы : приказ Департамента образования и науки города Москвы № 120 от 04.03.2022. URL: <https://docs.cntd.ru/document/350016202>. (дата обращения: 17.10.2023).

5. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Технология» // Единое содержание общего образования. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП_Технология_5-9-классы.pdf (дата обращения: 16.10.2023).

6. Лаборатории предпрофессионального образования: «ИТ-марафон». М., 2020. URL: <https://labpredprof.ru/ITmarafon/> (дата обращения: 16.10.2023).

7. Портал «Городские проекты»: «ИТ-вертикаль». М., 2023. URL: <https://profil.mos.ru/it-vert/o-proekte.html> (дата обращения: 16.10.2023).

УДК 373.3

Светлана Борисовна Барашкина

г. Пенза, estestvoznanie@bk.ru

ВЫБОР ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО СОБЫТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

В настоящее время общественные объединения претерпевают значительное количество изменений. Качественные изменения происходят и в студенческих средах организаций высшего образования. Особое место в данных изменениях имеет социальное событие, определяющее направленность и результативность работы вуза. По мнению ученых, то, что происходит, наступает в определенной точке пространства – времени, значительное происшествие, явление, специальный случай или иная деятельность как факт общественной жизни, имеющий значение для всего или части общества, и есть социальное событие. В основе каждого события лежит движение как изменение определенного состояния [6, с. 649]. В настоящее время ученые, педагоги, психологи неоднократно обращаются к проблеме организации воспитательного взаимодействия с обучающимися вуза. Педагог часто испытывает трудности при подборе материала для воспитательного мероприятия, с учетом интересов студентов и уровня сформированности их жизненной позиции на момент поступления в вуз. Управлять воспитательным процессом, по мнению, Усачевой О. Д., Никитиной К. А. – значит не только развивать и совершенствовать генетические умственные и физические способности обучающегося, выделять и корректировать нежелательные социальные отклонения в его поведении и сознании, но и формировать у него потребность в постоянном самосовершенствовании, самореализации физического, умственного и духовного потенциала [3, с. 110]. Интересен поиск ученых по вопросу формирования социальной активности в современной образовательной организации, которая обусловлена разными видами активности: политическая активность – форма, предусматривающая формирование интереса студентов к политической деятельности: гражданская активность – действия, направленные на решение общественных проблем, развитие гражданской идентичности, проявление гражданских качеств: культурная активность – форма, обеспечивающая определение, освоение, сохранение, распространение и дальнейшее развитие духовных и материальных ценностей: творческая активность – форма, отличающаяся оригинальностью и значимостью: трудовая активность – форма, проявляющаяся в реализации интеллектуального и физического в процессе трудовой деятельности: коммуникационная активность – форма, направленная на поиск связей и контактов, необходимых для реализации деятельности: деловая активность – интенсивная деятельность в сфере профессии и должности личности, которое не передается по наследству, а формируется в целостном педагогическом процессе» [2, с. 58]. На наш взгляд, именно планирование студентами деятельности после образовательного процесса создает предпосылки для

перехода воспитательного мероприятия в социальное событие. Остановимся на формах организации данной работы. ЭкоПроектория – уникальный проект, включающий разнообразные способы взаимодействия со студентами вуза [1, с. 33]. Структура проекта включает несколько модулей: научно-познавательный, здоровьесберегающий, художественно-эстетический, социальный, экологический, краеведческий. Каждый модуль предусматривает проведение активных событий таких как «Наукоград», «Экомарафон», «Экоподиум», «Краевед.ru». Не менее значимой формой социального события является «Неделя науки», предусматривающая ознакомление студентов с историей мировых достижений [4, с. 193]. Для формирования основ экологической культуры обучающихся вуза, традиционными стали такие формы, как «Мировое кафе», «Культпросвет». Среди названных, технология «Мировое кафе» предполагает создание необходимого пространства для творческого роста и развития участников. Технология применяется для решения комплексных проблем, получения ответа на несколько вопросов, принятия нестандартных решений, объединения нескольких точек зрения, планирования групповой работы, подведения итогов проекта, конференции, обучения, обмена опытом. Темы для «Мирового кафе» могут быть различными, например: «Дресскод современного студента», «Выходной день студента», «Путь к здоровью». Результатом использования данной формы работы, является определение тематики педагогического исследования. Традиционным стало проведение «Экомарафона». Данная форма предполагает проведение мониторинга по состоянию окружающей среды. Результаты мониторинга в дальнейшем могут быть использованы при написании научных статей. С целью активизировать процесс развития общественно-политического миропонимания студентов в 2021 году была разработана и апробирована форма «Обществоград» [5, с. 358]. Основной целью образовательного проекта является формирование индивидуального маршрута развития гражданской идентичности обучающихся в процессе использования игровой технологии. В соответствии с целью, данная форма решает следующие задачи: создание условий для более глубокого и качественного овладения студентами методами естественнонаучного познания; формирование у них знаний о политическом устройстве государства и своего города; анализ научно-методической литературы по проблеме формирования обществоведческих представлений обучающихся; разработка и апробирование методического материала в студенческой среде. Инновационный проект «Обществоград», был представлен на Всероссийском конкурсе молодежных инициатив «Гаврида» и получил высокую оценку педагогического сообщества. Разнообразие форм работы в вузе – это необходимое условие для становления и развития личности студента. Таким образом, главное направление совершенствования воспитательной работы в высшей профессиональной школе определяется необходимостью создания целой системы, включающей социальные события, направленные на изменение общественной жизни обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барашкина С. Б. Личность педагога в образовательном пространстве современной школы // Традиции и инновации в начальном образовании : материалы Российской науч.-практ. конф. Елец : Изд-во ЕГУ, 2018. С. 31–34.
2. Барашкина С. Б. Становление профессиональной компетентности студентов-бакалавров в процессе организации научно-исследовательской деятельности в вузе // Гносеологические основы образования : материалы IV Междунар. конф., посвящ. памяти профессора С. П. Баранова. Липецк : Изд-во ЛГПУ, 2020. С. 55–59.
3. Барашкина С. Б. Создание научно-пространственной среды в вузе как фактора развития исследовательских компетенций студента-бакалавра // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Елец : Изд-во ЕГУ, 2018. С. 108–112.

4. Барашкина С. Б. Формирование готовности студента-бакалавра к организации исследовательской деятельности с младшими школьниками // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. по материалам XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» (г. Пенза, 21 апреля 2021 г.) / под общ. ред. М. А. Родионова ; Пензенский государственный университет им. В. Г. Белинского. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. С. 192–194.

5. Минахметова А. З. Личность учителя в условиях инновационных изменений // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4-2. С. 356–360.

6. Панасенко С. В. Социальное событие как целостность // Молодой ученый. 2015. № 2 (82). С. 647–651.

УДК 37.013.78

Екатерина Романовна Бирина

г. Пенза, yekaterina.avdeeva.2001@list.ru

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Современные концепции социальной работы с семьями, воспитывающими ребенка-инвалида, исходят из того, что существуют общие подходы и принципы организации такой работы, направленной на решение проблем этой категории семей во всех сферах жизнедеятельности. В теории социальной работы сложилось понимание того, что у социальной работы с семьями, имеющими ребенка-инвалида, есть свои цели, задачи, методы и методология, которые предполагают исследование и научно-теоретическое обоснование.

Е. И. Холостова обращала внимание на понимание статуса этой категории клиентов социальных служб. Она исходила из того, что дети-инвалиды и их семьи являются одной из наиболее социально уязвимых категорий населения. Эта категория населения является в большей степени незащищенной, не способной к самозащите, с трудом адаптирующейся к новым и тем более негативным изменениям в жизни. Семья является важной, неотъемлемой частью жизни ребенка. В случае семьи с ребенком-инвалидом на семью возлагаются такие функции, как коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная. Сегодня становится все более очевидным, что только высокопрофессиональные специалисты могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, возврат к национально-культурным традициям и т.д. [3, с. 5].

Направлением исследования является определение категорий социальной помощи семье с ребенком-инвалидом. Такая помощь может быть классифицирована и разделена на основные составляющие:

1. Социально-информационная помощь. Данный вид социальной помощи подразумевает то, что родители детей имеют право обращаться за помощью, поддержкой и по любым возникающим вопросам в органы социальной защиты.

2. Социально-правовая помощь. Социальная работа направлена на соблюдение прав детей с ограниченными физическими и психическими возможностями, являясь при этом одной из гарантий соблюдения прав детей данной категории.

3. Социально-экономическая помощь (получении семьей пособий, компенсаций, единовременных выплатах, материальная поддержка семьи).

4. Социально-бытовая помощь связана с тем, что органы муниципальной власти, исполняющие социальные функции, способствуют налаживанию быта данных семей, оказывают содействие в трудоустройстве родителей.

5. Медико-социальная помощь включает в себя уход за больным, медико-социальный патронаж семей, имеющих ребенка-инвалида.

6. Социально-психологическая помощь предполагает создание благоприятного климата в семье, оказание помощи во взаимодействии с окружающими людьми.

7. Социально-педагогическая помощь основана на том, что социальная работа занимается просвещением членов семьи, преодоление и предотвращение педагогических ошибок и конфликтных ситуаций [2, с. 221]. Исследование практики социальной работы с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида, выявляет наличие ряда проблем:

- Постоянное изменение стандартов социального обслуживания.
- Социальные работники зачастую выполняют одновременно несколько ролей: например, помощника и контролера одновременно.
- Обязанность социального работника соблюдать профессиональную тайну вступает в противоречие с требованием повышения эффективности социальной работы.

Данные проблемы могут привести к дезорганизации процесса организации социальной работы с семьями, имеющими ребенка-инвалида [1, с. 9]. Семьям для предотвращения данных проблем необходимо оказать помощь в получении информации о заболевании ребенка и прогнозе; возможность при необходимости получения путевок в санатории, направления в госпиталь; оказание консультаций по выплатам и пособиям.

При оказании помощи в решении проблем семей, имеющих детей с отклонениями в физическом или психическом здоровье, используются различные методы и применяются технологии, которые анализировали в своих работах Л. Г. Гусякова; А. М. Панов; Е.И. Холостова и предложили классификации исследования сфер применения методов. В основу этих классификаций положены следующие признаки: сфера применения, степень общности, содержание деятельности, ее характер, направленность.

Одной из наиболее распространённых является классификация методов, основанная на степени общности предмета исследования:

1. Всеобщий (философский) метод. Характеризуется единством методологической и мировоззренческой позиций субъекта в разных сферах деятельности. Любое событие или явление в практической социальной работе рассматривается в состоянии своего формирования и дальнейшего развития, что исключает предвзятость взглядов, субъективность в толковании фактов.

2. Общенаучные методы используются при исследовании проблем во всех сферах практической социальной работы.

3. Частные специальные научные методы характерны для формирования определённой системы знаний о практической социальной работе (метод корреляционного анализа, метод социометрии и др.) [4].

Таким образом, исследование в теории социальной работы проблем практики социальной работы с семьями, воспитывающими ребёнка-инвалида, в настоящее время концентрируется на обосновании решения повседневных семейных проблем, укрепления и развития положительных семейных отношений, восстановления внутренних ресурсов, достижения положительных результатов в социально-экономическом положении семьи и ориентации на реализацию социализирующего потенциала семьи в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулина М. А. Психология социальной работы. Л. : Учебник нового века, 2002. С. 9.
2. Зубкова Т. С. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи : учеб. пособие. М. : Академия, 2015. 221 с.
3. Холостова Е. И. История социальной работы : учеб. пособие для среднего профессионального образования. М. : Юрайт, 2023. С. 5.
4. Чувелева Н. Н. Классификация методов социальной работы // Образовательный портал «Справочник». URL: https://spravochnick.ru/sociologiya/socialnaya_rabota_kak_nauka/klassifikaciya_metodov_socialnoy_raboty/ (дата обращения: 04.11.2023).

УДК 37.017

Ольга Николаевна Богатикова

г. Пенза, bon7676@mail.ru

ПРОБЛЕМА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Одним из важнейших показателей личностных результатов образования (по ФГОС) является «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... Формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики».

Самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений [6].

Мировоззренческое самоопределение – внутренняя свободная автономная духовная деятельность, в процессе которой формируется отношение личности к самой себе и окружающей действительности: людям, обществу, миру, Богу, жизни. Мировоззренческое самоопределение представляет собой философствование, заключающееся в постановке и решении важнейших мировоззренческих проблем, главной из которых является проблема поиска смысла жизни. Мировоззренческое самоопределение молодежи направлено на личностное присвоение общечеловеческих и базовых национальных ценностей [1]. Наиболее интенсивно мировоззренческое самоопределение личности протекает в старшем школьном возрасте. Юность – решающий этап становления мировоззрения. В этом возрасте идёт поиск собственной мировоззренческой позиции [4].

Вопросы мировоззренческого самоопределения остаются малоизученными, и как педагогический термин, и как научное понятие, и как живой процесс, наблюдаемый в школьной практике [2]. И это не удивительно, так как авторы советского периода, находясь под влиянием социалистической «повестки» остерегались говорить о мировоззренческом самоопределении и предпочитало сводить проблему самоопределения к профессиональному выбору [2]. Что же качается мировоззрения школьников, всё ограничивалось формулировкой «формирование мировоззрения». Ребёнку, с одной стороны, отводилась пассивная роль, с другой стороны, предоставлялась возможность выбора (а самоопределение – это ни что иное как выбор) не предполагалась. Советская педагогическая мысль не видела никакой альтернативы официальному мировоззрению.

Понятие мировоззренческое самоопределение стало употребляться в научной литературе только в последнее десятилетие. Теоретический анализ проблемы мировоззренческого самоопределения юношества выявил существенные пробелы, среди которых основными являются:

- нерешенным остается вопрос о соотношении различных типов мировоззрения, остается неясным, какое именно мировоззрение должно формироваться воспитательными усилиями образовательных учреждений;
- педагогически не исследованы основные типы мировоззрений, кроме гуманистического и научного;
- нет ответа на вопрос, каким образом выстраивается целостное мировоззрение школьников и студентов, включающее в себя как научные, так и вненаучные знания;
- не изучен процесс мировоззренческого самоопределения юношества;
- не исследована роль педагогического процесса и отдельных его компонентов в воспитании мировоззрения учащейся молодежи;
- не разработана система педагогической поддержки молодых людей в решении мировоззренческих проблем.

Появление понятия «мировоззренческое самоопределение» связано с тем, что сегодня пришло новое понимание становления мировоззрения как глубоко личностного, индивидуального процесса, которым невозможно управлять, руководить, но который, однако, нуждается в поддержке, содействии, направлении, сопровождении, возможно, и корректировке со стороны взрослого [3].

Кроме того, появление понятия «мировоззренческое самоопределение» связано с повышением интереса к этому феномену со стороны учёных и педагогов, что в свою очередь, связано с современными глобальными (и не только) процессами трансформации общества. Эти процессы сделали доступными для молодёжи самую разнородную и противоречивую мировоззренческую информацию, привели к замене прежней универсальной идеологии идеологическим плюрализмом [3]. А всем известно, чем больше альтернатив, тем труднее среди них сделать выбор.

Мировоззренческое самоопределение напрямую связано с процессом социализации, которая так же происходит в условиях кардинально меняющегося общества и трансформации ориентиров взросления и нормативных задач развития [5].

Перечислим основные изменения, наиболее сильно влияющие на социализацию, а вместе с ней – на мировоззренческое самоопределение:

- удлинение периода зависимости от родителей;
- увеличение разрыва между периодами физиологического созревания и социального взросления;
- феномен социального инфантилизма и «бегство» подростков и юношей от выбора и ответственности за принятие решений;
- стремление молодых людей к отгороженности от мира и выстраиванию различными способами социальные барьеры.

Вместе с этим стремительно меняются нормы поведения и социальные ограничения. Современные подростки сегодня сталкиваются с проблемами, неизвестными их сверстникам, жившим 30–40 лет назад. Например, современное общество предъявляет слишком высокие требования к самопрезентации, и подростки стремятся соответствовать этим ожиданиям в ущерб построению целостной идентичности. И это лишь один из немногих примеров подобных проблем, стоящих перед современными подростками и юношами.

В целом, возрастает стрессогенность самого процесса социализации, который все больше связан для подростков с духовным вакуумом, возникающим из-за отсут-

ствия четких ориентиров и ценностей, что весьма серьезно затрудняет их мировоззренческое самоопределение.

Перспективы будущего для подростков трудно определимы, и мечта (имеется в виду мечта о высоком), традиционно руководившая мировоззренческим самоопределением в качестве действенного мотива, всё чаще подменяется потребительскими ориентирами, текущими, достижимыми и прагматичными.

Но тем не менее современная молодежь испытывает потребность в мировоззрении как точке опоры в постоянно меняющемся мире. От степени сформированности мировоззрения напрямую зависит социальная и профессиональная самореализация личности. Поэтому, в условиях трансформации общества и кризиса мировоззрения, когда имеет место мировоззренческий плюрализм, когда утрачены или кардинально изменены представления о нравственных ценностях, особенно актуально осуществлять педагогическую поддержку мировоззренческого самоопределения подрастающих поколений, чтобы избежать стихийности этого процесса, и, как следствие, нравственного нигилизма и цинизма молодых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берестовицкая С. Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассника: эмпирический анализ // Молодой ученый. 2010. Т. 2, № 1-2 (13). С. 243–249. URL: <https://moluch.ru/archive/13/1052/> (дата обращения: 01.11.2023).

2. Берестовицкая С. Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников в школьном образовании. СПб. : Нестор-История, 2016. 372 с.

3. Берестовицкая С. Э. Содействие школы мировоззренческому самоопределению старшеклассников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 2018. 43 с.

4. Позняк А. В. Мировоззренческое самоопределение в раннем юношеском возрасте в условиях педагогической поддержки // Педагогическая наука и образование. 2013. № 4. С. 65–70.

5. Рослякова С. В. Особенности социализации современных подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 292–296.

6. Самоопределение / Российская педагогическая энциклопедия // Трудные дети. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/18/page12.html> (дата обращения: 23.10.2023).

УДК 371.927

Ангелина Сергеевна Бойкова

г. Пенза, Boikova.ang17@yandex.ru

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, karpuschkina@bk.ru

РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В настоящее время довольно часто у детей дошкольного возраста можно встретить нарушение просодической стороны речи. Что же такое просодика? Просодия – это высший уровень развития языка древнее, чем словесные по мнению Жинкина Н. И. [1]. Можно выделить основной элемент просодики – это интонация. Интонация – это

совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, позволяют говорящему выражать разные чувства [2]. Термин «просодия» начал широко использоваться в лингвистической литературе в XX веке. Р. К. Потапова предложила различать термины «просодия», «просодика» и «просодемика». Она считает, что просодия является субстанциональным понятием, относящимся к звучащей речи. Потапова обращает внимание на такие акустические характеристики, как основная тональность, громкость и длительность, при описании просодии звучащей речи [3]. А. Мартине в своих исследованиях включает в просодию все звуковые явления, которые имеют продолжительность, отличную от продолжительности фонемы. Это включает ударение, тональность, интонацию и количество [4]. Н. Д. Светозарова относит просодику к совокупности супraseгментных характеристик речи, или ритмико-интонационных свойств. Она также использует термины «просодические характеристики» и «просодические элементы» с аналогичным значением [5]. Развитие интонационной стороны речи подразумевает работу над тембром, темпоритмом, логическим ударением, над силой и высотой голоса. Просодия играет важную роль в передаче информации и эмоций через речь, поэтому ее коррекция является важной задачей для логопедов. Для работы с детьми дошкольного возраста с проблемами просодии существует несколько методов. Один из них – это использование игровых и развивающих упражнений, направленных на развитие интонации, ритма и акцента в речи. Логопеды также могут использовать артикуляционные упражнения, которые помогают регулировать скорость речи и улучшают произношение звуков. Для развития речи очень важна работа над речевым дыханием. Оно обеспечивает правильное произношение звуков слов и фраз. Важным аспектом работы с просодией является индивидуальный подход к каждому ребенку. Логопеды анализируют особенности речи каждого ребенка и разрабатывают индивидуальные программы коррекции. Они также сотрудничают с родителями, чтобы обеспечить поддержку и практику в домашних условиях. Кроме того, важно помнить, что работа над просодией должна быть систематической и постоянной. Для достижения наилучших результатов, регулярные занятия с логопедом и домашние задания являются неотъемлемой частью процесса коррекции. Логопедическое занятие логопед традиционно начинает с артикуляционных упражнений, они должны выполняться от простого к сложному. Комплекс упражнений рекомендуется выполнять перед зеркалом, следить за правильностью выполнения упражнений, при повторении от 5 до 10 раз. Необходимо помнить, что подача описания упражнений должна проходить в игровой форме. В своей работе я использую такие упражнения как (пример упражнений):

1. «Забор» – сомкнуть зубы, широко улыбнуться и произнести протяжно звук [Ы].
2. «Бублик» – сомкнуть зубы, округлить и вытянуть губы и произнести [О].
3. «Кисточка» – представить, что язычок это кисточка, которой нужно покрасить нёбушко.

Затем, проводим дыхательные упражнения, направленные на развитие речевого дыхания (пример упражнений):

1. «Одуванчик» – глубоко вздохнув набрать воздух через рот, округлив щёки, задержать дыхание под счет от 3 до 5 и выдохнуть через рот.
2. «Волшебный аромат» – закрыть глаза, сделать вдох носом, задержать дыхание под счет от 3 до 5 и произвести выдох через рот.

Следующая часть упражнений направлена на развитие темпа и ритма звукоподражания (пример упражнения):

1. «Кто как голос подает?»

– Кошка – (мяу-мау)

– Утка – (кря-кря)

– Петух – (ку-ка-ре-ку)

– Корова – (муу-муу)

2. «Облако и цветочек» – логопед показывает детям картинки с изображением ритмически расположенных облачков, цветочков и просит протопать этот ритм.

Игры и упражнения на развитие тембра голоса:

1. «Угадай!» – логопед произносит фразу с разной интонацией. Дети должны угадать, с какой тембровой окраской произносится фраза.

2. «Козлята» – три ребенка играют роли козлят, а один – козы. Козлята высоким голосом просят у мамы: «Ммамсенабынамм, ммаммолокабынамм», Коза отвечает низким голосом: «Вотявамм, всёмаловамм!».

Игры и упражнения на развитие восприятия логического ударения:

1. «Кто где живет?» – логопед детям задает вопросы: «Где живет зайчик?», «Кто живет в дупле?», «Чей домик – скворечник?». Дети отвечают полным предложением с логическим ударением.

2. «Мой сосед» – дети встают в круг. Логопед называет ребенка по имени и просит назвать его соседей слева и справа от него. Засчитываются только полные ответы, в которых логическим ударением выделены имена детей.

Упражнения на развитие мимики:

1. «Смайлик» – логопед предлагает детям изобразить эмоциональное состояние смайлика, которого они выбирают.

2. Логопед предлагает определенную ситуацию, а дети должны изобразить соответствующее мимическое выражение, подходящее к этой ситуации.

В заключение, коррекция просодической стороны речи у детей дошкольного возраста является важным аспектом логопедической работы. Нарушения просодии могут оказывать негативное влияние на разборчивость речи и способность передавать эмоции и языковые контрасты. Однако, благодаря использованию различных методов и индивидуального подхода, логопеды помогают детям развивать навыки просодии и улучшать их коммуникативные возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : Директ-Медиа, 2008. 90 с.
2. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. 03.08 «Дошкольное воспитание». М. : Просвещение, 1989. 239 с.
3. Потапова Р. К. Функционально-речевая специфика просодии и семантики // Речевые технологии. 2014. № 1-2. С. 3–21.
4. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях. М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. 262 с.
5. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. 176 с.

Маргарита Павловна Болотская

г. Пенза, margarita_bolotskaya@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАБЛИЦ ПО СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Одним из путей повышения эффективности преподавания современного русского языка в вузе является использование различных средств обучения (СО) [1, с. 98].

Таблицы по современному русскому языку, являясь важнейшим средством, реализующим зрительную наглядность, могут применяться в преподавании любого раздела современного русского языка в вузе при объяснении, закреплении, контроле за знаниями и др.

Компонентами таблиц являются знания вместе с формой их представления – в ходе разработки этого СО следует, прежде всего, уточнить содержание и способ передачи его, с учётом возможности познавательной деятельности студентов, восприятия, осмысления и формирования умений и навыков. Кроме того, требуется исследование различных участков таблицы для определения наилучшего расположения объектов, так как в основе разработки находится структура системы. Таким образом, в соответствии с системно-эргономическим подходом необходимо решить следующие задачи в процессе создания таблиц: определить место таблицы среди других средств обучения; отобрать материал для таблицы; уточнить, какие средства отображения будут способствовать наиболее эффективному усвоению информации студентами; разработать структуру таблицы; отыскать наиболее эффективные способы выделения самого важного содержания таблицы; исследовать возможности применения таблиц в зависимости от этапа подачи материала, особенности использования данного СО.

Тематика и содержание таблиц по современному русскому языку определяется, прежде всего, разделом курса; например, при изучении фонетики всё внимание сосредоточено на характеристике звуков речи, особенностях их образования и изменения в потоке речи; в ходе преподавания синтаксиса – на изучении словосочетания и предложения как основных единиц синтаксиса в многоаспектном плане (функциональном, структурном, семантическом) и т.д. Однако все таблицы, независимо от изучаемого раздела, должны отражать вопросы, предусмотренные учебной программой вуза. Кроме того, в целях профессионализации курса необходимо учитывать требования школьной программы, привлекать материал школьных учебников.

Несмотря на то, что применяемые в вузе таблицы должны иметь прочную научную основу, в них могут быть отражены различные подходы к тем или иным проблемам, это даёт возможность студенту сравнить разные точки зрения, определить своё отношение к ним, что облегчает формирование исследовательского подхода к языку. Так, при изучении залога глагола целесообразно сравнить теории двух и трёх залогов, представленные в вузовских учебниках по современному русскому языку.

По мнению И. Я. Мауриной, продуктивным является подход к таблицам как системе: «являясь элементом системы таблиц, каждая таблица в отдельности может рассматриваться как подсистема; компонентами её являются содержание знаний вместе с формой изображения, посредством которой они передаются и предлагаются... Формы изображения знания могут быть различны: рисунки, графики, чертежи... Компоненты таблицы взаимосвязаны между собой, и от характера связей зависит состояние всей данной подсистемы (таблицы)» [4, с. 3].

Главная дидактическая функция демонстрационных таблиц – создать ориентировочную основу действий [2, с. 16]. Но указанную функцию способны выполнять и другие средства обучения, рассчитанные на зрительное восприятие, поэтому для демонстрационных таблиц оправданы темы, которые изучаются в течение довольно длительного времени, а кроме того, предполагающие сравнение в чём-то сходных явлений. Темы, предполагающие сопоставление сходных и противопоставление внешне сходных, но не тождественных языковых явлений, единиц, как считают исследователи, активизируют деятельность студентов, так как требуют решения задач исследовательского характера [2, с. 16; 3, с. 3–4].

Основное назначение таблиц, используемых в процессе преподавания современного русского языка, – дать своеобразную модель определения, правила, что соответствует современному представлению наглядности в современной дидактике, согласно которому таблицы рассматриваются как средство формирования не только представлений, но и понятий.

Думаем, что на практических занятиях целесообразно применять таблицы индуктивного и справочного характера (например, разграничивающие залоговые значения возвратно-среднего залога; значения временных форм глагола; особенности употребления личных форм и др.).

Табличная форма, предполагая определённую группировку, систематизацию материала, включает возможность для широкого использования приёма сравнения (например, спрягаемых глагольных форм настоящего времени с разными значениями).

Важное место должна занимать работа по самостоятельному составлению таблиц разных типов по теме занятия. Основные положения дидактики, на которые следует опираться при разработке учебных таблиц, связаны с функциональным назначением СО, типологией их, педагогической целесообразностью использования и требованиями к СО, используемым в учебном процессе. Наиболее подходит для этого этап закрепления материала: студенты уже прослушали лекцию, посмотрели материал, представленный в учебниках и других источниках, проанализировали достаточное количество языковых единиц, то есть вполне подготовлены к представлению материала в табличной форме.

Продуктивность использования таблиц во многом определяется способом подачи материала. Так, индуктивный способ представления языковой категории требует таблицы, которая «рождается» на глазах студентов, давая им возможность исследовать существенные черты сходства и различия языковых явлений, увидеть имеющиеся в языке закономерности, поэтому, например, при морфемном и словообразовательном анализе, в ходе изучения синтаксических конструкций целесообразны именно динамичные таблицы.

Заложенные в таблицах возможности реализуются, если продумана методика использования данного средства обучения, правильно определён этап включения таблицы в занятие (лекционное или практическое), место таблицы среди других средств обучения. Так, таблицу обобщающего характера (например, «Различия полупредикативных и уточняющих обособленных членов») желательно предложить как итоговое задание, подготовить развёрнутое сообщение на лингвистическую тему. Таблица в этом случае будет служить своеобразным планом для построения рассуждения, где поясняется, комментируется каждый пункт плана, отмечается общее и частное, сходное и различное.

Применение таблиц активизирует деятельность студентов, приучает их к рациональному мышлению, сознательному восприятию материала. Пути активизации

изучения лингвистических единиц, языковых категорий, представленных в табличной форме, на занятиях по современному русскому языку могут быть различными: вопросы, выявляющие особенное и общее; сопоставление материала, представленного в вузовском и школьном курсе; наблюдения над взаимозависимостью признаков и свойств той или иной грамматической категории и др.

Систематическая работа с таблицами (разработка их, заполнение отдельных рубрик, подготовка развернутого сообщения на основе представленной таблицы и др.) способствует более глубокому усвоению теоретических вопросов, обобщению и систематизации лингвистических знаний, формированию точности рассуждений и умозаключений, навыков лингвистического анализа, исследовательского подхода к явлениям лингвистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотская М. П., Болотский А. В. Использование компьютерных программ в вузовской практике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 1996. № 2. С. 98–101.

2. Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1984. 159 с.

3. Зельманова Л. М. Методика использования средств обучения на уроках русского языка (спецкурс). М. : Просвещение, 1990. 85 с.

4. Маурина И. Я. Таблица как система и путь ее исследования // Дидактические основы создания и использования печатных пособий в средней школе : сб. науч. тр. М. : Просвещение, 1981. 163 с.

УДК 364.63

Николай Андреевич Борисов

г. Пенза, borisovnik7@yandex.ru

Светлана Дмитриевна Горчинеvская

г. Пенза, svetagorchinevskaya@gmail.com

Виктория Павловна Рожкова

г. Пенза, rojkova.vika7@gmail.com

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОВ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ХОДЕ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УСЛОВИЙ СПЕЦИАЛИСТАМИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Проблема насилия в отношении детей является одной из наиболее глобальных и сложных вопросов для современного общества, требуя междисциплинарного внимания. Каждый год дети становятся жертвами различных форм и видов насилия. По данным Генпрокуратуры России, в 2021 году стало известно о 16 887 инцидентах сексуального насилия над детьми, что на 44 % процента больше, чем в 2010 году. Из числа этих преступлений более половины совершаются знакомыми ребенку людьми, каждое пятое – членом семьи, 11 % от общего числа преступлений против несовершеннолетних совершают их законные представители [4].

Достоверность статистических данных относительна, так как они отражают лишь число зарегистрированных на официальном уровне случаев насилия над детьми. Семейное насилие несет серьезные последствия для каждого члена семьи, особенно для детей. Дети-жертвы насилия оказываются в тяжелом положении, сталкиваясь с физическим и психологическим насилием, сексуальной эксплуатацией и другими формами нарушения их прав. Такие случаи не только оставляют глубокие травмы у детей, но и имеют долгосрочные последствия для их развития и благополучия [3, с. 72].

Бессчетнова О.В. обращает внимание на то, что жестокое обращение в семье выражается в систематическом причинении вреда кому-либо из членов семьи путем морального, эмоционального, психологического, физического или сексуального насилия [1, с. 47]. Такая систематичность представляет собой важное свойство, по которому можно идентифицировать «следы» насильственного воздействия.

Одним из ведущих способов снижения числа случаев семейного насилия с тяжелыми и длительными последствиями является их своевременное выявление при оценке социально-бытовых условий различными специалистами, в том числе социальных служб [2]. Такое выявление позволяет вовремя принять меры, а также не допустить повторных случаев насильственных действий. Для этого от специалистов социальных служб требуется проведение различных мероприятий:

1. Общение с детьми и членами семьи. Специалисты социальных служб могут проводить индивидуальные беседы с детьми (с разрешения родителя/законного представителя), чтобы выявить изменения в их поведении или эмоциональном состоянии, которые могут свидетельствовать о наличии семейного насилия. Необходимо обращать внимание на физические травмы (частоту их появления, степень травмирования), расстройства поведения и эмоциональных реакций (отстранённость, стремление к изоляции). Возможно проведение групповых бесед с родителями, другими членами семьи, чтобы получить информацию о семейных отношениях, структуре семьи, особенностях системы привязанности.

2. Наблюдение за динамикой отношений в семье. Специалисты социальной службы могут наблюдать за взаимодействием между членами семьи, чтобы выявить признаки насилия, дисфункциональных отношений, фиксируя поведенческие отклонения в ходе патронажных или рейдовых посещений.

3. Получение информации от других специалистов, органов и учреждений. В адрес социальных служб поступает информация о возможных случаях семейного насилия от образовательных, медицинских и других органов и учреждений в целях принятия текущих решений, согласования дальнейших действий.

4. Организация тренингов и обучающих программ. Специалисты по социальной работе совместно с психологами могут проводить обучающие тренинги и программы для детей и родителей, информирующие о правах детей, здоровых отношениях в семье и профилактики семейного насилия.

5. Работа с сообществом. Специалисты социальных служб могут сотрудничать с местными сообществами, в том числе с НКО, чтобы создать систему поддержки и реабилитации для пострадавших от семейного насилия, предотвратить его возникновение или повторение.

Одной из основных задач специалистов социальных служб является оказание помощи пострадавшим детям. Они могут предоставлять эмоциональную поддержку, способствовать организации временного размещения детей в безопасном месте, а также помогут им получить доступ к медицинской помощи и юридической защите.

Специалисты социальных служб играют важную роль в предотвращении семейного насилия. Они могут проводить профилактическую работу с семьями, обучать родителей навыкам решения конфликтов, а также оказывать поддержку семьям, испытывающим трудности в воспитании детей. Специалисты могут участвовать в разработке и реализации программ по предотвращению семейного насилия, в том числе на муниципальном уровне.

Не малую роль играет межведомственное взаимодействие при выявлении случаев насилия. Оно обеспечивает более эффективное реагирование на инциденты насилия и координацию усилий различных организаций, работающих в этой сфере. Непосредственная связь с другими ведомствами, образовательными и медицинскими организациями, органами полиции позволяет социальным службам реагировать на поступающие тревожные сигналы в основном в рамках системы вторичной и третичной профилактики, что обуславливает формирование индивидуальной программы социальной реабилитации, предоставление социальных услуг.

В рамках исследования (октябрь 2023 г.), проведенного на базе МБУ «Комплексный центр социальной помощи семье и детям» Первомайского района г. Пензы, осуществлён анализ документов. Источниками служили социальные карты семей, состоящих на профилактическом учёте (в количестве 108), а также социальные паспорта семей, состоящих в межведомственном банке данных о несовершеннолетних и (или) семьях, находящихся в социально опасном положении (в количестве 18). В ходе исследования проанализированы основания (причины) постановления на учет и организации индивидуальной профилактической работы. Как правило, выделяются три основания (причины) постановления: ненадлежащее исполнение родителями родительских обязанностей (отрицательное влияние на детей), девиантное поведение несовершеннолетнего (в зависимости от совершения административного правонарушения), делинквентное поведение несовершеннолетнего (дети, имеющие судимость).

Жестокое обращение с ребенком или насилие в семье не указаны ни в одном из исследуемых случаев в качестве основания (причины) постановления. Тем не менее из анализа содержания патронажных и рейдовых посещений следует, что 2 таких факта выявлены и один из них находится на проверке у органов следствия (родитель находится в СИЗО), а второй случай получил отрицательную правовую оценку (факт не нашел подтверждения со стороны следствия). При этом важно, что в первом случае идёт речь о физическом насилии, а во втором о психологическом. В остальных социальных картах/паспортах фиксировались признаки психологического насилия, но им не дана соответствующая правовая оценка как жестокое обращение, а квалифицируется как отрицательное влияние родителей на детей, что служит лишь основанием для составления административных протоколов по ст. 5.35 ч. 1 КоАП РФ со стороны органов полиции.

В своей деятельности специалист по социальной работе имеет ограничения, так как затруднена правовая оценка и возможность установления в качестве основания (причины) постановления на учет в связи с жестоким обращением. Как следует из анализа документов, важнейшим взаимодействием для проведения оценки насилия над несовершеннолетними является партнерство специалиста по социальной работе и психолога. Специалист по социальной работе может обеспечить понимание социального контекста функционирования семьи, предложить ресурсы и материальную поддержку, в то время как психолог помогает в оценке психологического состояния ребенка, его родителей, социально-психологической обстановки, специфики взаимоотношений, стилей воспитания. При этом полученная информация в ходе профессиональной деятельности

является конфиденциальной, то есть не подлежит разглашению, но нарушение конфиденциальности возможно в условиях опасности ситуации для ребенка.

Только своевременное выявление признаков семейного насилия способно сохранить жизнь и обеспечить дальнейшую комплексную реабилитацию жертв насилия. Специалисты социальных служб играют важную роль в выявлении фактов семейного насилия в отношении несовершеннолетних, производя оценку социально-бытовых условий. От грамотного выявления и управления полученной информации зависит защита прав детей, а также создание безопасной среды для их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бессчетнова О. В. Семейная политика в России в решении проблем домашнего насилия над детьми // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Сер.: Социология. Политология. 2007. Т. 7, № 2. С. 47–50.

2. Борисов Н. А., Бачурина Е. П., Рожкова В. П. Проблема оценки риска семейного насилия в отношении детей в контексте социальной работы // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2023. № 2 (42). С. 16–21.

3. Ильина С. В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 65–75.

4. Протокол от 7 декабря 2022 года № 34 заседания Правительственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав // Министерство просвещения Российской Федерации. 2023. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/5aa955c1ffe036f78ff07d06d81bdbae/download/5427/> (дата обращения: 09.11.2023).

УДК 372.857

Тамара Вадимовна Борисова

г. Пенза, toma.borisova.1994@mail.ru

Мария Алексеевна Гусева

г. Заречный Пензенской обл., mashula3110@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ТРАКТОВКА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «КРОВЬ» В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современных психолого-дидактических исследованиях освещаются различные подходы к формированию понятий у младших школьников. Однако уровень подготовки выпускников начальных классов не даёт полных базовых знаний для дальнейшего успешного обучения и понимания материала. Поэтому существует необходимость совершенствования формирования понятий у младших школьников, путем систематизации информации с использованием разных приемов.

Мы предполагаем, что применение практических методов обучения будет способствовать формированию биологических понятий при осуществлении следующих условий:

– учебный процесс будет осуществлен с учетом возрастных особенностей учащихся и их интересов;

– практические методы будут использоваться при соблюдении требований к их проведению [4].

Ученые выделяют разные подходы к формированию понятий, так, например, П. Л. Гальперин и Н. Ф. Талызина считают, что наилучшим образом понятие будет сформировано за короткий промежуток времени и при удачном освоении минимум трех действий: подведение под понятие, выбор системы признаков и начало выведения следствий. Согласно Н. Г. Разумовскому и А. И. Бугаеву, можно выделить такие этапы, как выделение существенных признаков понятия при помощи наблюдений за изучаемыми объектами; синтезирование и уточнение существенных признаков в определении понятия; изучение по сравнению признаков сходных понятий, выявление общего и особенного; установление связей и отношений данного понятия с другими; классификация понятий и их систематизация [2]. Обращаясь к работам ученых, выделяющих разные подходы и этапы к формированию понятий, можно сделать вывод, что обязательным пунктом является выделение, классификация и уточнение существенных признаков изучаемого понятия.

В младших классах используют чередование индуктивного и дедуктивного пути формирования биологических понятий. Это обусловлено ограниченностью образа мышления обучающегося. Также не рекомендуется вводить образные широкие понятия, они должны четко представляться и быть наглядными для восприятия. Для более легкого формирования понятия учителю важно давать те признаки и факты, которые непосредственно относятся к формируемому понятию [1].

В учебнике О. Т. Поглазовой, Н. И. Ворожейкиной, В. Д. Шилина «Окружающий мир» для 3 класса данное биологическое понятие изучается в разделе «Развитие живых организмов». Авторы учебника рассказывают об общем строении кровеносной системы, перечисляют основные органы, входящие в систему кровообращения, отдельно выделена тема заботы о сердце. В учебнике кратко рассказывается о строении крови и ее функциях в организме человека, но не дается само определение понятия крови и строение ее составляющих структур, также не говорится о разных группах крови и первой помощи при кровотечениях разного вида.

Плешаков А. А. в учебнике «Окружающий мир» для 3 класса кровь и кровеносную систему предлагает для изучения в рамках раздела «Дыхание и кровообращение» (тема «О движении крови»). Автор дает Рис. части системы кровообращения и сердца, но не рассказывает о строении и функциях крови.

С биологической точки зрения, академик Воробьев А. И. в руководстве по гематологии дает понятие «кровь» таким образом: «Кровь – это важнейшая жидкость в человеческом организме, которая обеспечивает тело кислородом. Это особый вид соединительной ткани, в которой есть тромбоциты, лейкоциты, эритроциты и плазма. Алый оттенок человеческой крови придают красные кровяные клетки – эритроциты» [3]. Мы обратились к разным источникам и выяснили, что не у всех животных на земле кровь красного цвета. Например, осьминоги, пауки, кальмары и ряд других членистоногих, обладают синей кровью, а тело некоторых видов пиявок и червей имеют зеленый оттенок. У насекомых кровь бывает светло-желтой или практически бесцветной. Таким образом, оттенок крови зависит от типа дыхательного пигмента, с помощью которого кислород поступает через кровеносную систему в клетки. Как раз в качестве этого пигмента у людей и выступает белок гемоглобин, который придает красный цвет крови. Фиолетовый оттенок дает пигмент гемэритрин, зеленый – хлорокруорин, а бесцветный – гемованадий.

Рассматривая изучаемое понятие с медицинской точки зрения, мы выяснили, что кровь представляет собой жидкую ткань, осуществляющую в организме транспорт химических веществ, в том числе и кислорода, с помощью которого происходит

интеграция биохимических процессов, реализующихся в различных клетках, а также в межклеточном пространстве, объединённых в одну систему. Это происходит благодаря сократительной функции сердца, поддержанию тонуса сосудов и большой суммарной поверхности стенок капилляров, обладающих избирательной проницаемостью. Кровь состоит из жидкой части плазмы и взвешенных в ней клеточных элементов, нерастворимые жировые частицы (форменного) клеточного происхождения присутствуют в плазме и называются гемокониями. Кровь представляет собой коллоидно-полимерный раствор, в котором вода служит растворителем, а соли и низкомолекулярные органические вещества, плазмы с растворенными веществами. Белки и их компоненты в свою очередь являются коллоидными компонентами.

Таким образом, из всего перечисленного можно сделать вывод, что биологическое определение понятия крови является более полным, а также вполне доступным и понятным для младших школьников. Понятие о крови должно быть дано не только с точки зрения человеческого организма, но и животного, тогда у ученика будет более полное представление по данной теме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабакова Т. А. Методика обучения биологии : учеб. пособие для студентов экол.-биол. фак. Петрозаводск : ПетрГУ, 2014. 111 с.
2. Болгова И. В. Формирование биологических понятий // Биология в школе. 2002. № 6. С. 32–34.
3. Иржак Л. И. Гемоглобины и их свойства / АН СССР. Науч. совет по проблемам биохимии животных и человека. М. : Наука, 1975. 240 с.
4. Пакулова В. М. Работа с терминами на уроках биологии. М. : Просвещение, 1990. 96 с.

УДК 159.9

Лариса Юрьевна Бухлина

г. Пенза, layr111@mail.ru

Ксения Сергеевна Школьная

г. Пенза, kseniya.schkolnaja@yandex.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обучение письменной речи – один из самых трудных этапов обучения в начальной школе. В тоже время он является и важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. К сожалению, количество детей, допускающих множество специфических ошибок при письме, в последние годы неуклонно растёт. Эти ошибки, зачастую, невозможно объяснить правилами. Такие специфические трудности письма, как пропуск и смешение букв, перестановка букв в слове, недописывание слов, ошибки в употреблении мягкого знака и другие свидетельствуют о наличии у ребенка дисграфии. Различные виды дисграфии (нарушений письма) – явление в школе нередкое. 40 % детей от общего количества учащихся начальных классов имеют тот или иной вид дисграфии. По данным авторов: В. А. Ковшикова, Ю. Г. Демьянова, дисграфия встречается в 2–3 раза чаще дислексии [1, с. 37].

Согласно современной точке зрения, дисграфия – мультифакторное нарушение письма, которое обуславливается расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций.

Специфические нарушения письма активно изучаются в рамках нейропсихологии индивидуальных различий Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой, А. В. Семенович, Л. С. Цветковой, М. К. Шохор-Троцкой и др. [2, с. 42].

Расстройство навыка письма у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: функций обработки слуховой, кожно-кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, организации праксиса, межполушарного взаимодействия и энергетического фактора. Соответственно, все три функциональных блока мозга, по А. Р. Лурия, активно участвуют в организации процесса письма [5, с. 12].

Дисфункциональность является следствием неравномерности развития или гетерохронии психических функций, вследствие чего парциальное отставание определенных из них недостаточно компенсируется более высоким уровнем сформированности других функций. В связи с этим, в нейропсихологии описаны основные синдромы парциального отставания в развитии ВПФ [2, с. 87]. Интересным представляется рассмотреть специфичность дисграфических ошибок учащихся начальной школы релевантных каждому из нейропсихологических синдромов.

Так, синдром слабости функций III блока мозга головного мозга обусловлен отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи, что ведет к таким трудностям письма как регуляторная дисграфия. Характерные ошибки данного вида дисграфии – это персеверации, проявляющиеся: инертностью, упрощением или искажением программы написания букв, их элементов, слогов, слов; сбоями языкового анализа (начало предложения с маленькой буквы, отсутствие знаков препинания, слитное написание слов с предлогами); орфографическими ошибками при знании правил в связи с нарушением распределения внимания.

Нейросиндром слабости левополушарных функций II блока мозга, проявляется отставанием функций обработки и хранения слуховой и кинестетической информации. В анамнезе детей с таким синдромом часто имеет место недоразвитие речи. Он проявляется нарушениями слухоречевого гнозиса, что осложняет в дальнейшем освоение навыка письма, выступая в виде акустико-кинестетической или фонологической дисграфии. Она наиболее изучена в научной литературе, подробно описаны специфические ошибки на письме как следствие нарушений звуковосприятия и звукопроизношения.

Проблемы в развитии холистического способа обработки зрительной, зрительно-пространственной и слуховой информации составляют синдром правополушарных функций II блока мозга, в рамках которого выделяют зрительно-пространственную дисграфию [2].

Далее представлен анализ дисграфических ошибок и их соотнесение с вышеописанными нейропсихологическими синдромами [3, с. 99–105].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ ЛСТУ №2 г. Пензы. В исследовании приняли участие 20 обучающихся 3–4 классов от 9 до 11 лет, из них – 16 мальчиков и 4 девочки. Выбор данных респондентов был обусловлен имеющимися у них трудностями в освоении письма, выявленного по результатам опроса учителей и анализа письменных работ учащихся. Изучение личных дел и медицинской документации показало, что только 30 % выборки не имеют нарушений психического

развития, большинство же – это младшие школьники с ОВЗ (ЗПР – 15 %, СДВГ – 15 %, педагогическая запущенность – 15 %, расстройства развития учебных навыков – 10 %, расстройства развития речи и языка – 15 %) проходящие обучение по АООП НОО (адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования).

Все испытуемые выборки испытывают трудности обучения. Это младшие школьники с парциальной несформированностью ВПФ, отражающейся на школьной успеваемости, конкретно на трудностях освоения письма. В целом для них характерно снижение работоспособности, психомоторная расторможенность, недостаток познавательной активности, снижение внимания и памяти, незрелость эмоциональной сферы и мотивации, несформированность произвольного компонента речи [2].

Анализ школьной документации по основным предметам за вторую четверть (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир) показал, что для детей с трудностями формирования навыка письма характерен низкий средний балл академической успеваемости по русскому языку (3,3), что приводит к общим трудностям в освоении школьной программы (3,5).

С помощью метода следящей диагностики, используемого в нейропсихологических исследованиях Н. М. Пылаевой выявлялись дисграфические ошибки в различных формах письменных работ учащихся: диктант, изложение, классная и домашняя работы по русскому языку (табл. 1).

Таблица 1

Распределение дисграфических ошибок в различных формах учебных работ по русскому языку

Виды ошибок/ Форма УР	Зрительно-пространственные	Акустико-артикуляторная	Регуляторная	Кол-во ошибок
Диктант	118	106	124	348/45,2 %
Изложение	73	90	56	219/28,4 %
Классная работа	37	53	36	126/16,4 %
Домашняя работа	28	26	23	77/10 %

Наибольшие трудности учащиеся с дисграфией испытывают в написании диктанта, как регламентной формы работы, предъявляющей повышенные требования к организации внимания ученика, что на фоне сниженной работоспособности, флуктуаций внимания, слабости процессов мнестиса, недостаточной сформированности самой энергоемкой функции речи и недостаточности функций программирования и контроля приводит резкому нарастанию всех трех видов дисграфических ошибок (45,2 %) с преобладанием регуляторных.

Написание изложения опирается на расширенную функциональную систему письменной речи, задействуя операции создания замысла текста или его внутриречевой программы, удержание целостности программы, синтаксические и лексические операции. В связи с этим обнаруживается резкий рост акустико-артикуляционных ошибок (90).

При выполнении домашней и классной работы респондентами допущено меньшее количество ошибок, что свидетельствует о больших возможностях компенсации отстающих функций у учащихся, при более низком уровне тревожности и посильном темпе выполнения.

Наиболее частотными зрительно-пространственными ошибками в работах младших школьников стали: фонетическое письмо (26 %), написание идеограмм (25 %), слитное написание слов (16 %), а также пропуск и смешение гласных (13 %). Образцы фрагментов представлены на рис. 1.

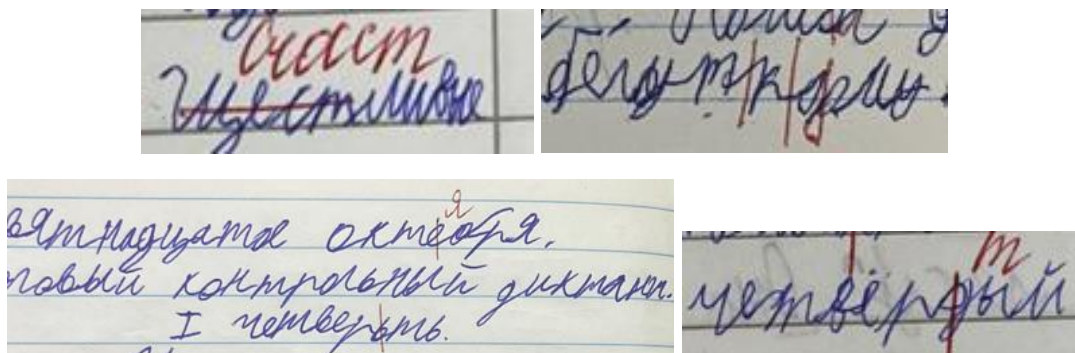


Рис. 1. Фонетическое письмо, слитное написание слов, ошибки в идеограммах. Смешение согласных

Среди акустико-артикуляторных ошибок преобладающими оказались «пропуск и замена согласных» (43 %) и «замена звуков близких по звучанию» (36 %) (рис. 1).

Характерными регуляторными ошибками следует считать ошибки языкового анализа (43 %) и либо пропуски букв и слогов из-за упрощения программы (32 %), либо их повторение в силу расширения программы действия (10 %).

Таким образом, во всех формах учебных работ по русскому языку младших школьников с трудностями обучения встречаются дисграфические ошибки трех видов, но в различном соотношении. Наибольшее количество ошибок обнаружено в работах, требующих определенной зрелости функциональной системы письма. Некомпенсируемая слабость гностических и практических процессов приводит к низкому результату выполнения при преобладании регуляторных ошибок в диктанте и акустико-артикуляционных в изложении и «классной работе» младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А. [и др.]. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестник Московского государственного университета. 2008. № 3. С. 63–73.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход : учеб. пособие для студентов. М. : Академия, 2015. 282 с.
3. Иншакова О. Б. Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы 1 Междунар. конф. российской ассоциации дислексии. М., 2004. С. 99–105.
4. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1998. 680 с.
5. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. 2-е изд., доп. М. : Педагогическое общество России, 2001. 160 с.

Лариса Юрьевна Бухлина

г. Пенза, layr111@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Анализ медицинских источников свидетельствует, что ухудшение состояния здоровья детей приурочено к периоду школьного обучения от 7 до 17 лет и проявляется увеличением хронических соматических и нервно-психических расстройств [1, с. 18]. Так, Кучма В. Р. и Сухарева Л. М. опубликовали неутешительную статистику. Невротические и невозподобные расстройства встречаются у 70–75 % учащихся; для 40 % подростков характерны аффективные расстройства (сниженное настроение, агрессия, страх); повышенная тревожность определяется у большинства подростков (80 %), а СДВГ – для 25 % подростков и 12 % учащихся младших классов [2, с. 4–13]. Соответственно важным фактором поддержания здоровья детей и подростков является школьная среда.

Организация учебного процесса для такой категории детей требует тщательного соответствия их адаптационным возможностям. В ином случае повышается вероятность психоэмоционального срыва [4, с. 216]. При этом следует иметь в виду негативное влияние нервно-психических расстройств на психическое здоровье детей и подростков, способствующих временному или стойкому дисгармоничному, искаженному, задержанному дизонтогенезу или регрессу психических функций [3, с. 23–24].

Обучение и воспитание детей с нервно-психическими нарушениями развития является частью лечебно-восстановительной работы, по сути, реабилитации. С целью оказания помощи в возвращении к прежней учебной и другим видам деятельности, а также поддержания такого уровня активности ребенка, который действительно соответствует его возможностям, в данной работе исследуются особенности отношения к школе детей с нервно-психическими расстройствами в сравнении с их здоровыми сверстниками.

В исследовании приняли участие 47 школьников (20 девочек и 27 мальчиков), в возрасте от 7 до 12 лет, из них 16 – это пациенты детского психиатрического отделения ГБУЗ Областной психиатрической больницы им. К. Р. Евграфова. Испытуемые были выбраны на основании диагнозов, которые классифицированы на 6 групп: органические расстройства, невротические расстройства, поведенческие расстройства, дети с умеренно выраженным интеллектуальным снижением (IQ не менее 65 баллов по Векслеру). Для сравнения по изучаемым характеристикам в исследовании участвовали 31 учащийся 1–4 классов МБОУ ЛСТУ № 2.

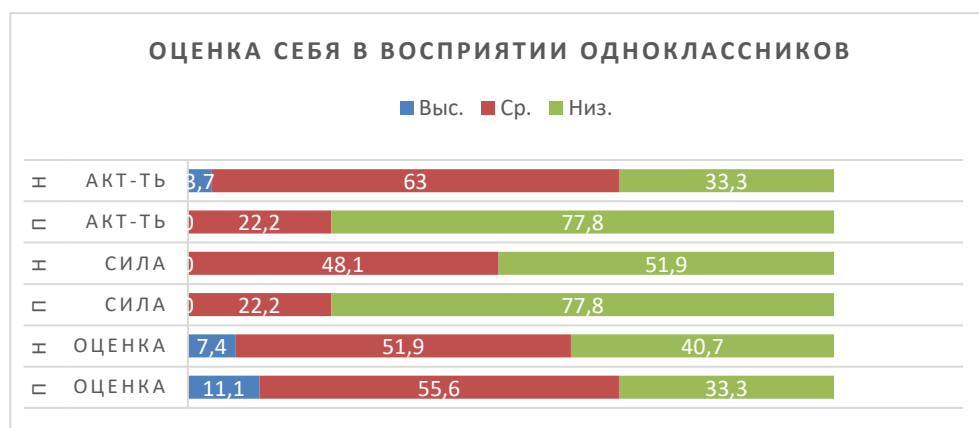
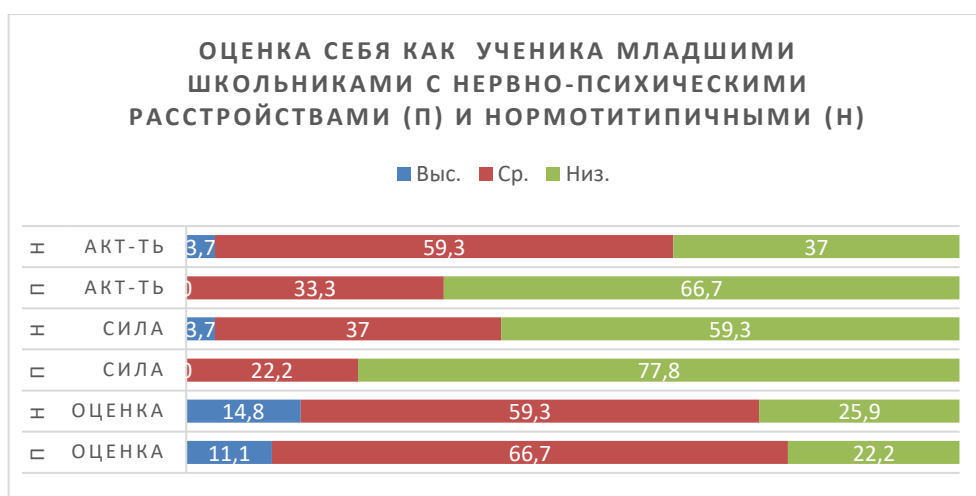
На первом этапе изучалось отношение к школе посредством методики «Личностный дифференциал», в рамках которой испытуемый оценивал себя как ученика, а также себя в восприятии одноклассников, учителя и мамы (см. рис. 1). Анализ результатов показал, что пациенты ориентированы больше на себя, более пассивны в сравнении с нормотипичными сверстниками, при этом большинство испытуемых обеих групп позитивно относятся к себе.

Оценка себя как ученика распределена примерно в равной степени между представителями обеих выборок, достоверных различий между ними по критерию Фишера обнаружено не было. Больше половины (66,7 и 59,3 %) испытуемых принимают себя

в позиции ученика, осознают себя скорее, как носителя позитивных, социально желательных характеристик, чем противоположных им. Вне зависимости от диагноза, дети с критичным отношением к себе в роли ученика обнаружены в двух группах (22,2 и 25,9 %), что указывает на их неудовлетворенность собственным поведением и уровнем достижений в учебной деятельности.

Что касается волевых сторон личности (фактор сила) себя как ученика, то мы можем увидеть, что обе группы в основном дают себе низкие оценки (77,8 и 59,3 %), что может свидетельствовать о недостаточном самоконтроле в учебной деятельности, зависимости от внешних обстоятельств и оценок в школе.

Фактор активности у большинства детей с НПП (66,7 %) на низком уровне, характеризуя их и третью часть нормотипиков как интровертов, склонных к пассивности в учебной работе и спокойным эмоциональным реакциям. Оставшаяся часть испытуемых с НПП (33,3 %) наравне с большинством их здоровых сверстников (59,3 %) воспринимают себя в контексте школы умеренно общительными и активными.



Для всех младших школьников, принявших участие в исследовании, характерно ниже оценивать свою привлекательность для других учеников, причем в группе нормотипиков таких больше (40,7 %). Почти по половине в каждой группе детей считают, что в целом симпатичны своим одноклассникам. Значения фактора силы тоже примерно одинаково распределены и могут указывать на то, что большинство учащихся ощущают доминирование одноклассников над собой.

Достоверные различия обнаруживаются в распределении учащихся по уровням активности. Только пятая часть пациентов с НПП (22,2 %) считает, что одноклассники

видят их общительными и активными, у их сверстников мы наблюдаем такое положение вещей уже у большинства (63 %) ($\varphi^*_{эмп} = 2,216$; $p = 0,013$). Большинство детей с ННР (77,8 %) видят себя глазами одноклассников как пассивных, интровертированных и спокойных, относительно только трети их здоровых сверстников (33,3 %) ($\varphi^*_{эмп} = 2,416$; $p = 0,007$).

Интерес представляет критичная отраженная оценка учителя, так большинство (55,6 %) нормотипичных учеников и треть детей с ННР (33,3 %)

Далее отношение к школе детей с РНР выявлялось при помощи анкеты Лускановой. Так, высокий уровень школьной мотивации характерен для значимого большинства 34,6 % нормотипиков относительно только для 8 % пациентов детского психиатрического отделения ($\varphi^*_{эмп} = 1,931$; $p = 0,026$). Это значит, что только у единиц учащихся с ННР сформирован познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, четко следовать за всем указаниям учителя.

Распределение показателей учебной мотивации по трем следующим уровням примерно одинаково в обеих группах. Хорошая школьная мотивация у четверти детей с ННР и 15,4 % нормотимиков. Такие дети успешно справляются с учебной деятельностью и при этом проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм школы.

Положительное отношение к школе обнаруживает треть представителей группы с ННР (33,3%) и (23,1 %) нормотимиков, благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Их больше привлекают атрибуты учебы (красивый портфель, ручки, тетради).

Низкая школьная мотивация (четвертый уровень) наблюдается у 16,7% детей с ННР и 19,2% – здоровых, что проявляется неохотным посещением школы, пропусками занятий, посторонними делами на уроках и в целом находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Что касается школьной дезадаптации (пятый уровень), то ее признаки можно увидеть у шестой части группы с ННР (16,7 %) и у (7,7 %) нормотимиков, испытывающих серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, имеют проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В некоторых случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, было выявлено, что в психологических характеристиках, связанных с осознанием себя как субъекта образовательного процесса, у детей с нервно-психическими нарушениями и их здоровых сверстников больше общего, чем различий. К особенностям отношения к школе детей с ННР можно отнести более высокую интровертированность и более низкую учебную мотивацию. Однако, выявленные различия с группой здоровых сверстников не оказались глобальными. Дети с нервно-психическими нарушениями являются полноценными личностями, способными эффективно функционировать в учебной, социальной и любой другой деятельности, просто им требуется больше внимания и определенный подход.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исаев Д. Н. Психиатрия детского возраста: психопатология развития : учеб. для вузов. СПб. : СпецЛит, 2013. 481 с.

2. Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Состояние здоровья школьников и роль школ, содействующих его укреплению // Школа здоровья. 2008. № 3. С. 4–13.

3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 144 с.

4. Детская психиатрия, психотерапия и медицинская психология : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. Э. Г. Эйдемиллера, М. Ю. Городновой, А. Э. Тарабанова. СПб. : Питер, 2022. 720 с.

УДК 801.82

Юлия Владимировна Быстрова

г. Пенза, lelkaaab@yandex.ru

ОЦЕНКА СЛОВА КАК ВИД МЕТАЯЗЫКОВОГО КОММЕНТАРИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. Г. АЛЕКСИНА

Под метаязыковым комментарием (метаязыковой рефлексией) понимается «интерпретация фактов языка и речи, в основе которой лежит метаязыковое знание субъекта» [2, с. 115]. Семантика метаязыковых комментариев отличается значительным разнообразием. В произведениях А. Г. Алексина можно выделить несколько видов метаязыкового комментария, один из них – оценка слова. Под оценкой понимается «мнение, суждение о качестве, достоинстве, значении и т. п. кого-, чего-л.» [4]. Исследование фрагментов художественного текста, содержащего подобный вид метаязыковой рефлексии, позволит выявить возможности для выражения субъективной оценки автора-рассказчика или персонажей.

Оценка слова как вид метаязыкового комментария представляет собой фрагмент текста, содержащий оценку языковых и речевых фактов. «Формальным сигналом к определению рефлексива служит, прежде всего, наличие в анализируемом отрезке метаоператора», – отмечает И. Т. Вепрева [1, с. 11]. Самыми частотными в произведениях А. Г. Алексина являются глаголы *нравится – не нравится*, формы имен прилагательных *хороший – плохой* и других прилагательных с оценочной семантикой (*красивый, прекрасный, грустный* и др.). Но подобные операторы эмоциональной оценки оказываются семантически неполными и нуждаются в конкретизации, поэтому чаще всего метаязыковой комментарий эксплицируется в виде «*метаоператор + предмет оценки*» и получает содержательное пояснение, объясняющее оценку слова. Предмет оценки вводится с помощью лексемы *слово* и графического показателя – кавычек: *Ему нравилось это экстравагантное слово и то, что дети были изящными* («Сердечная недостаточность») – речь идет о слове *акселерация*; *Слово «помощник» не очень нравилось Жене и напоминало почему-то слово «референт»* («Два почерка»); *Слова «тяжелое» и «плохо» они произносили так, будто знали, что очень скоро все будет хорошо и легко. Грустные слова эти звучали у них без малейшего намёка на безнадежность* («А тем временем где-то»); *Но дядя Лёня всегда называет себя этим красивым словом «дантист»* («Поздний ребёнок»). Метаязыковой комментарий с семантикой оценки выражает отношение автора-рассказчика, персонажа к оцениваемому слову, но адресован ко мнению партнёра по диалогу и в большей мере – читателя.

В произведениях А. Алексина можно выделить несколько оснований для эксплицитирования метаязыковых комментариев с оценочной семантикой в речи автора-рассказчика или персонажей:

1. Морально-нравственные представления говорящего: *Вместо слова «мерзавец» он говорил мне «брат». Это было приятнее* («Поздний ребёнок»); *У кого-то из взрослых она подхватила панибратское восклицание «Слушайка-ка!..» и с него начинала почти каждую фразу* («Третий в пятом ряду»); *Слово «паренек» он упорно сокращал на одно «е», и слово звучало пренебрежительно* («Очень страшная история»).

2. Эстетические предпочтения говорящего. В произведениях А. Г. Алексина нередки случаи, когда с позиции «прекрасного» – «безобразного» оценивается звуковая комплекс слова либо одно из значений лексической единицы: *«Веление» – яркое слово, гораздо красивей, чем «принуждение», но смысл их почти одинаков* («А тем временем где-то»); *Да еще эмфизема. Красиво звучит! Эм-фи-зе-ма... Похоже на «диадему»* («Диагноз»); *Я был уверен, что и мои мысли попадут в общую Наташину тетрадь, когда она наконец станет общей в самом прекрасном смысле этого слова: её и мою!* («Очень страшная история»).

3. Эмоционально-экспрессивное отношение говорящего. Как отмечает М. А. Кравченко, подобные метаязыковые рефлексивы «передают информацию об эмоциях, испытываемых носителями языка при восприятии той или иной языковой единицы» [2, с. 107]: *Слова «тяжело» и «плохо» они произносили так, будто знали, что очень скоро все будет хорошо и легко. Грустные слова эти звучали у них без малейшего намёка на безнадежность* («А тем временем где-то»); *Мне жаль, что кларнет называют духовым инструментом. Когда я думаю о духовых инструментах, то сразу почему-то вспоминаю похороны и медный оркестр, который идет за гробом* («Мой брат играет на кларнете») [3].

Таким образом, оценка слова как вид метаязыкового комментария в произведениях А. Г. Алексина дает представление о «глубинном» понимании лексической единицы персонажем, автором-рассказчиком, что демонстрирует особенности сознания советского человека, его картины мира. Также метаязыковые комментарии с семантикой оценки выполняют художественные функции, способствуют созданию образности и, тем самым, установлению контакта с адресатом-читателем [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вепрева И. Т. Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении (на материале высказываний-рефлексивов 1991–2002 гг) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. Екатеринбург, 2003. 42 с.

2. Кравченко М. А. Рефлексивы с семантикой оценки в пространстве художественного текста // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 1. С. 103–111.

3. Родионова И. Г. Номинация как вид метаязыкового комментария в малой прозе К. Г. Паустовского // Экология языка и речи : материалы IX Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, доктора филологических наук, профессора Нины Георгиевны Блохиной. Тамбов : Державинский, 2021. С. 115–118.

4. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингв. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/15/ma273039.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 10.11.2023).

Марина Витальевна Василькина

г. Пенза, vasilkina.marina@mail.ru

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, b.veronika1982@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ И ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России был сформулирован и представлен национальный воспитательный идеал: «Высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1].

Стоит затронуть и структуру духовно-нравственного развития. В нее входят следующие составляющие:

1) духовно-нравственное образование – приобретение образа человека в культуре Отечества, малой родины, народа, семьи; сюда же можно отнести и религиозное образование;

2) духовно-нравственное просвещение – формирование знаний и представлений о различных конфессиях, о религиозных традициях и социально-значимых ценностях;

3) духовно-нравственное воспитание – встреча с духовно-нравственным Другим: в случае с дошкольниками, Другой – это взрослый, который уже владеет рядом качеств, находится здесь и сейчас, а дети воспринимают и перенимают качества и поведение старшего;

4) духовно-нравственное становление и развитие личности человека – внутренний голос, голос совести, встреча с самим собой, способным к различию добра и зла.

Цель работы педагога ДОО по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию дошкольников – духовное развитие личности каждого ребенка дошкольного возраста и привитие ему основополагающих принципов нравственности на основе православных, патриотических, культурно-исторических традиций России, с опорой на взаимодействие с семьей.

Духовно-нравственное развитие и патриотическое воспитание детей в ДОО содержит три основных направления, которые в свое время сформулировал В. В. Зеньковский.

1. Развитие основных сил и творческого начала в ребенке или «Культурные практики» как средство формирования субъективной позиции. Иными словами – развитие индивидуальности или раскрытие ее пути. Творческое начало, стремление ребенка должно быть взрослым понято.

2. Развитие в ребенке разъединения добра и зла. Дошкольник сам выбирает свое поведение, но взрослый должен направить ребенка, объяснить, что является злом, а что – добром. При этом дошкольник должен сделать свой выбор самостоятельно, взрослый, в свою очередь, не должен «брать за руку» и «вести туда, куда хочется самому взрослому». Так формируется свобода и воля.

3. Развитие связи с социальной средой: ребенок осваивает язык, традиции.

По мнению В.В. Зеньковского: «Педагог должен увидеть глубину, в которой раскрывается «крест» человека, его духовная задача, логика и красота его духовного пути» [2]. Все дети разные. Кто-то может состояться через сострадание, а кто-то – творец, деятель, конструктор и пр. Найти подход к каждому – одна из главных задач работы воспитателя, которая является даром педагога.

Родители дают ребенку первый жизненный опыт. Именно в семье закладываются фундаменты характера и нравственного облика человека.

В работе по духовно-нравственному развитию и патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста педагог может применять как групповые, так и индивидуальные формы взаимодействия с родителями:

- 1) беседы;
- 2) консультации: «Моя страна, мой город, моя родина», «Как воспитать патриота и гражданина своей страны»;
- 3) совместные конкурсы: поделки из различных материалов, сезонные выставки совместных работ;
- 4) совместные работы детей и родителей на темы: «Моя семья», «Как я провел лето». Возможно оформление фотоальбома, к которому дети смогут обращаться, показывая друг другу фотографии своей семьи. Это может получить подкрепление в виде семейной проектной деятельности на тему «Я и вся моя семья», «Древо моей семьи», «Герб семьи», «Девиз семьи», обычаи и традиции семьи. Основной целью при этом является воспитание любви к своим родным, семье;
- 5) досуги, праздники: «День матери», «Папа, мама, я – дружная семья», «Веселые старты» и др.;
- 6) поручения родителям;
- 7) общие консультации, групповые родительские собрания, конференции, выставки, лекции, кружки;
- 8) информационные и тематические стенды, фотомонтажи;
- 9) вечера вопросов и ответов, встречи за круглым столом.

Отдельная форма работы в детском саду – создание уклада на основе базовых национальных ценностей. Сюда относится и система отношений взрослых и детей, основанная на взаимном уважении и доверии, традиционные праздники и события, ритуалы, режим дня и правила поведения, авторитет труда и знаний, ответственность и, конечно, свобода. Этот уклад не должен противоречить тому, который сложился в семье, так как ребенок не должен испытывать дискомфорт, приходя в детский сад, или, уходя домой.

Когда в ходе образовательной деятельности педагог знакомит дошкольников с историей, каждому ребенку необходимо понять, что история нашей страны – история каждого из нас. Для детей дошкольного возраста нужно донести события через ситуации, которые могут быть связаны с их родителями, бабушками и дедушками, другими родственниками, их трудом, пережитыми сложностями и т. д., чтобы информация была понятна и интересна. В этом педагогу могут помочь родители, которые предварительно, по просьбе воспитателя, ответят на ряд вопросов о своей семье, пережитом опыте и т. д.

Наша жизнь не в прошлом, а в настоящем и будущем, поэтому одним из ключевых моментов духовно-нравственного воспитания дошкольников становится формирование ответственности за будущее, желание быть творческим человеком, компетентным гражданином, патриотом.

Таким образом, период дошкольного детства имеет основополагающее значение для социального становления личности в целом, ее духовно-нравственного развития и патриотического воспитания. Яркие впечатления, полученные детьми в этот период своей жизни, остаются в памяти человека на всю жизнь и формируют такие черты характера, которые помогут ему стать патриотом и гражданином своей страны. Без духовно-нравственного становления и развития личности невозможно осуществление воспитания подрастающего поколения. Оно является составляющей частью этого процесса и основным его результатом. Работа взрослых – педагогов ДОО и родителей, их личный пример являются основными движущими силами для осуществления нравственного воспитания в семье и детском саду, а также духовного развития и становления личности ребенка в период дошкольного детства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект. М. : Просвещение, 2009. 200 с.
2. Зеньковский В. В. Гуманизм и психология в педагогике. М. : Амрита, 2020. 272 с.

УДК 159.9

Анастасия Олеговна Вдовина

г. Пенза, akcna.ol2010@mail.ru

ОБЩЕРОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ДЕТСТВОМ И ОБЩЕСТВОМ

14 июля 2022 года вступил в силу Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи», так на правовом поле появляется определение движения, его положение, а также принципы деятельности, из которых стоит выделить открытость, равенство и добровольность [3, с. 3]. Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил на одной из пресс-конференций, что «наши молодые люди, дети очень талантливые и очень открытые. У них самих много энергии, задумок, чтобы творить и созидать, формировать новое современное пространство развития в своих интересах и в интересах нашей большой страны. Поэтому основная задача взрослых – помогать и поддерживать ребят, быть для них равноправными партнёрами, выстраивать организацию по тем правилам, которые предлагают сами участники движения, и вместе действовать так, чтобы консолидировать лучшие молодежные и детские проекты, чтобы участие в них было доступно абсолютно всем: и детям, и подросткам».

Л. В. Алиева дает такое определение детской общественной организации. Детская общественная организация – это начальная школа социальной активности подростков, среда выращивания (выявления) лидеров непосредственно в сообществе сверстников [1, с. 10].

Из определения следует, что организации подобного рода ставят для себя ключевой целью развитие в ребенке социально-значимых качеств через доступные им средства, но не торопясь внедрять их в «мир взрослых». Они открывают новое в себе

в окружении сверстников, что помогает им раскрыться. Дети взаимодействуют друг с другом и со взрослыми для создания в рамках организации чего-то нового.

В современной России каждый ребенок может найти тот путь, который полностью раскроет внутренний потенциал, направит на создание чего-то нового, значимого. Так, одна из подобных организаций «Движение Первых», известная также как «Российское движение детей и молодежи» (РДДМ), включает в себя 12 направлений, в одном из которых ребенок сможет найти себя и получить помощь от наставника. Стирается тот барьер, который мог раньше останавливать порывы ребенка делать что-то, ведь появляется не только возможность, но и необходимая в этом возрасте поддержка. На базе организации функционируют курсы первой помощи, предоставляется возможность представить свой проект в рамках одной из программ и можно принимать участие в волонтерских акциях, проходящих в разных уголках страны

Вступая в «Движение Первых», ребенок принимает и ценности организации, включающие в себя взаимопомощь, патриотизм, мечту, дружбу и другое. Он интегрируется в новую среду, где его сверстники являются носителями этих ценностей, что влечет за собой их прививание новому члену Движения. Это подтверждают и исследования В.В. Коврова, который отмечал, что социальное окружение сверстников является благоприятным «полем» для ребенка в поиске ответов на возникающие вопросы [2, с. 14]. В кругу единомышленников ребенок не перенимает менталитет организации, но и стремится к самостоятельности своих решений, чтобы соответствовать организации, в которой он состоит. Он стремится стать полноправной частью. Можно провести аналогию с работой в компании, в которой человек сначала проходит адаптацию внутри коллектива (аналогично ребенку, принимающему общие ценности и задачи), после чего стремится получить признание и повышение (в нашем случае это участие в различных мероприятиях, представление проектов)

Результатом деятельности в рамках подобного рода организаций является не столько портфолио, которое в последующем может использоваться для поступления, сколько приобретённый опыт. Как отмечает В. В. Ковров, детское общественное объединение является благоприятным пространством личностной самореализации [2, с. 13]. принимая участие организации такого типа, ребенок удовлетворяет потребность в общении (в подростковом возрасте к этому добавляется общение со взрослыми на равных, выдвижение своих предложений без боязни, не быть услышанным) и познании этого мира, развивает социально-значимые качества личности. при наступлении совершеннолетия ребенок уже не будет испытывать неопределенность, поскольку организация, в которой он принимал участие, дала ему возможность попробовать понять направления, которыми он интересовался до этого, и теперь может выбрать то, которое привлекло его в большей степени.

Обобщая все выше сказанное, можно прийти к выводу, что участие в общественно-государственном движении дает возможности реализации внутреннего потенциала ребенка, в то же время внедряя его в общество с помощью прививания социально-значимых черт, знакомства с некоторыми направлениями, которым ребенок может следовать и после взросления, создания связи с людьми, которые в настоящем и будущем смогут дать необходимую поддержку и станут единомышленниками, а может и партнерами при создании какого-либо проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Л. В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учеб.-метод. пособие. М., 2007. 72 с.

2. Ковров В. В. Самореализация подростка в общественном объединении : дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 21 с.

3. О российском движении детей и молодежи : федер. закон № 261-ФЗ от 14.07.2022. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892173/> (дата обращения: 07.10.2023).

УДК 373.24

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, b.veronika1982@mail.ru

Полина Энверовна Мустафаева

г. Пенза, polia.mustafaeva@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРАВОСЛАВНОЙ РЕЛИГИЕЙ

Важной частью нравственного воспитания детей в период дошкольного детства является формирование у них таких качеств, как доброта, честность, ответственность, уважение к другим людям и окружающей природе. Православная религия, обладает богатыми традициями, святыми обрядами и праздниками, которые могут стать эффективным средством воспитания нравственности у детей.

Формирование нравственности является одной из ключевых задач воспитания детей дошкольного возраста. Нравственное воспитание и развитие детей является важнейшей задачей для общества и государства. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) ставит одной из основных целей – «приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям, а также воспитание их тяги и любви к истории и культуре своей страны, малой родины и семьи» [3].

Нравственное развитие ребенка обеспечивает формирование основных ценностей, таких как доброта, честность, справедливость, и помогает ему стать ответственным и этически осознанным человеком в будущем. Слово «нравственность» описывает внешнее поведение человека, а именно – его поступки. Это некая социальная сфера жизни человека.

Одним из важных способов формирования нравственности является ознакомление детей с различными религиозными традициями, включая православную религию. Православная религия, с ее богатыми традициями и ценностями, может стать ценным источником моральных уроков для детей. Она обладает богатыми традициями, святыми обрядами и праздниками, которые можно использовать для формирования нравственности и укрепления эмоциональной связи с верой. Участие в праздниках, посвященных событиям из жизни святых, помогает детям понять и оценить нравственные ценности, которые они несут в себе.

Ознакомление с православной религией в детском возрасте также способствует формированию религиозной и духовной идентичности, что является важным компонентом развития личности. В рамках вероучения дети могут исследовать свои внутренние чувства, задавать вопросы о смысле жизни и осознавать свою принадлежность к традициям и общностям.

Введение детей в православную веру может начаться с освоения базовых понятий о Боге, добре и зле, милосердии, любви к ближнему и другим фундаментальным принципам религии. Дети могут узнавать об этом через различные формы деятельности в дошкольной образовательной организации (ДОО):

1) в виде организованной образовательной деятельности (ООД) по речевому, социально-коммуникативному, познавательному, художественно-эстетическому развитию;

2) в виде праздников и развлечений;

3) в виде проектов.

Воспитание нравственности детей посредством формирования у них ознакомления представлений о православной религии в ходе ООД может осуществляться педагогом в процессе ознакомления дошкольников со следующим ценностно-культурным наследием.

1. С православными книгами. В ходе такой работы педагог знакомит детей с частью истории русской книги, возникновением первой книги, рассказывает легенды и придания.

2. С религиозными праздниками. Дошкольники могут получить знания о таких православных праздниках, как Рождество Христово, Крещение Господне, Вербное воскресенье, праздник Святой Пасхи, день Святой Троицы. Педагог рассказывает детям о том, что такое православные праздники, какие традиции, обычаи, образ жизни русского человека они в себе несут.

Религиозные праздники способствуют передаче духовных ценностей и традиций подрастающему поколению с раннего возраста. Ознакомление с религиозными праздниками позволяет детям понять жизненный уклад своего народа, систему связей и отношений между людьми, их поведение и соответствующие культурные нормы.

3. С искусством и архитектурой Православной Церкви. Педагог в ходе ООД может показать детям внешнее убранство храмов, их значимость для православных христиан [2].

Очень важно не только рассказывать детям о культурно-православном наследии страны, но и проводить для них праздники и развлечения на соответствующую тематику, в ходе которых дети будут полностью погружаться в духовно-нравственную культуру. Подобные мероприятия приносят детям огромную радость, они взаимодействуют друг с другом, погружаются в атмосферу праздника. Им нравится не только участвовать в самом мероприятии, но и в его подготовке. Дети вместе с педагогом и родителями могут изготовить декорации, угощения, выучить стихи и песни. Такое ознакомление с религиозными праздниками в стенах детского сада способствует духовному развитию дошкольников, они становятся открытыми миру, начинают больше любить и ценить окружающих людей и природу.

Форма проекта, как способ воспитания у детей нравственности, подразумевает под собой мотивированную, самостоятельную и коллективную деятельность детей, направленную на ознакомление их с чертами религии.

Метод проектов в ДОО – это один из интегрированных способов обучения детей дошкольного возраста. Он основывается на учете интересов детей. Этот метод предполагает самостоятельную деятельность дошкольников, во время которой они учатся находить всю необходимую информацию и используют свои знания для создания различных объектов деятельности.

Проект, направленный на воспитание нравственности посредством ознакомления с православной религией, может содержать в себе ООД, развлечения, экскурсии

в храмы, различную творческую деятельность, приуроченную к теме проекта: лепка Пасхального яйца, аппликация вербы и т. п.

Важно отметить, что особую роль в воспитании нравственности у детей дошкольного возраста играет семья. Семейные ценности и принципы передаются детям с самого раннего возраста. Домашняя обстановка должна быть основным источником формирования нравственных ценностей. Родители могут помочь детям в формировании эмоциональности, терпимости, доброты, отзывчивости и сострадания [1].

Педагоги вместе с родителями должны создать для ребенка атмосферу уважения и сотрудничества. С этой целью педагогам ДОО необходимо использовать различные формы взаимодействия с семьями воспитанников, в ходе которых будет повышаться педагогическая грамотность родителей в вопросе нравственного воспитания их детей, в том числе, в процессе знакомства с религией.

Таким образом, воспитание нравственности у детей дошкольного возраста может осуществляться посредством ознакомления дошкольников с православной религией. Это формирует в ребенке человеколюбие, порядочность, честность. Воспитание нравственности у детей дошкольного возраста позволяет установить тесную связь между поколениями и способствует формированию положительных качеств личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березка Т. Г. Мы родом из детства. Развитие духовно-нравственного потенциала здоровья дошкольников в условиях детского сада и семьи // Дошкольное воспитание. 2012. № 12. С. 4–9.

2. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М. : ПСТГУ, 2010. 754 с.

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : [утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 1028 от 25.11.2022]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 04.11.2023).

УДК 373.1

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

Надежда Викторовна Афонская

г. Пенза, nadezhda-serd@mail.ru

КАК РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Олимпиадные задачи – это особый вид заданий, который очень редко используется на уроках математики в начальной школе. В основном учитель уделяет им внимание во внеурочной деятельности при подготовке ребенка к олимпиаде. Школьник, сталкиваясь с ними, просто прочитав условие такой задачи, сразу отказывается от ее решения. Это связано с тем, что у ребенка нет в арсенале алгоритма решения такой задачи. «Примерив» все известные ему способы решения, он понимает, что в данном случае они не работают.

В современной школьной практике для работы с одаренными детьми используются задания повышенной сложности. Каждый учитель, работая с академическим ребенком или группой таких детей, уже имеет в своей методической копилке ряд приемов и способов обучения решению задач олимпиадного типа. Однако, с учетом того, что на данный момент уже накоплено огромное количество таких задач, нет ни одного универсального способа их решения в отличие от задач, предлагаемых школьной программой.

Важно с первых дней обучения ребенка математике делать упор на формирование у него навыков работы с информацией. Это становится возможным, при целенаправленном формировании умений школьников переводить представленную информацию с естественного языка на язык математики, помогая ребенку освоить различные способы действий, направленные на познание окружающего мира. Многократная отработка данного умения и формирует необходимый навык [1].

Что дает ребенку навык работы с информацией? В первую очередь, явно и четко понимать, что за ситуация отражена в тексте задачи. Является она истинной, есть ли в ней то, на что можно опереться при поиске пути решения задачи. Далее у ребенка формируется видеоряд, который отражает действия по сюжету предлагаемой задачи. Это значит, что при прочтении текста ребенок представляет ситуацию, выделяет величины, устанавливает отношения и зависимости между ними, что в дальнейшем способствует выбору арифметического действия в ее решении. Успешность в решении задач олимпиадного вида обеспечивает умение школьника «визуализировать» математическую информацию, представленную в условии этой задачи, критически оценивать, есть ли решение у этой задачи, достоверны ли сведения, соответствует ли вопрос условию, а также владение нестандартными приемами решения таких задач. Одним из таких приемов является «прием создания вспомогательной модели» [2].

Выполняя все эти действия, ребенок использует знания, умения и навыки, полученные на уроках математики. В этом случае навык кодировать полученную информацию, позволит ребенку визуально изобразить представленный видеоряд, а именно отобразить задачу ситуацией схемой, рисунком, диаграммой или таблицей, зафиксировав при этом все то, что позволит приблизиться к ответу. Важно отметить, что кодированная информация может изменяться. В ней могут дополняться или удаляться детали, вводиться вспомогательный элемент [1].

Рассуждения ребенка могут быть как синтетическими (от условия к вопросу), так и аналитическими (от вопроса к условию). Т. е. ребенка, решающего олимпиадную задачу, важно подводить к мысли не бояться подходить к информации, спрятанной в задаче, с разных сторон. В результате, сложная задача, может быть переформулирована на простой и понятный ему язык.

Для примера возьмем такую задачу: *«В классе 5 человек изучают английский язык и 6 человек – немецкий. Всего в классе изучают эти языки 8 человек. Сколько человек изучают английский и немецкий вместе?»*. В этой задаче, мы будем рассуждать синтетическим способом, дополняя схему к задаче деталями условия.

В классе два языка изучают 8 человек. Отметим отрезком.

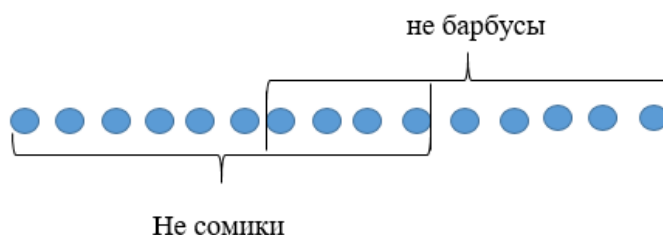


Далее, ребенок понимает, что $5 + 6 = 11$ человек, а в классе, эти языки изучают всего 8 человек. В схеме добавляются новые отметки.



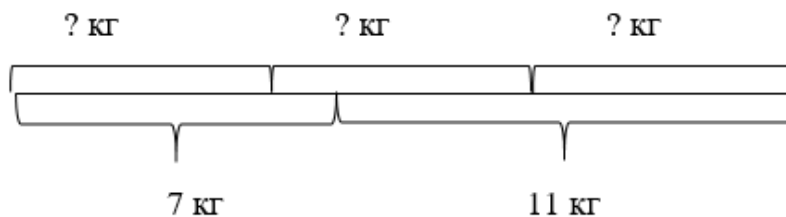
Опираясь на полученную вспомогательную модель к задаче, в которой четко выделено определенное количество детей, изучающих оба языка, ребенок задается вопросом: «Сколько человек изучают только английский язык?» Приходит к выводу, что из 6 человек, изучающих немецкий язык, несколько изучают оба языка, следовательно, $8 - 6 = 2$ человека – изучают только английский. Рассуждая аналогично, ученик получает, что $8 - 5 = 3$ человека изучают только немецкий язык. Далее ребенок убеждается в правильности своего решения. Если три человека изучают только немецкий, 2 человека – только английский, значит изучают оба языка $8 - (3 + 2) = 3$ человека.

Хотим обратить внимание на то, что в арсенале у ребенка должно быть несколько способов кодирования информации [2]. Как правило, при проведении олимпиад, заданий бывает несколько, оцениваются разным количеством баллов в зависимости от степени сложности. Рассмотрим еще одну задачу: «В аквариуме живут 15 рыбок: барбусы, меченосцы и сомики. Известно, что 10 из них не сомики, а 9 не барбусы. Сколько меченосцев в аквариуме?». Ребенок отмечает для себя условие и вопрос. Представляет объекты задачи и графически их изображает.



По сути умение представить себе задачную ситуацию в виде данной предметной модели уже подсказывает ответ на поставленный вопрос. Данную задачу можно решить с помощью составления данной модели, не выполняя вычислений, которые необходимо совершить в традиционном понимании. На рисунке точно видно, сколько меченосцев в аквариуме. Краткая запись в этом случае абсолютно бесполезна и мало информативна [2].

Рассмотрим еще одну задачу: «Все 3 гномика весят одинаково. Вес одного гномика целое число кг. Сколько может весить один гномик, если известно, что 1 гномик меньше 7 кг, а 2 гномика больше 11 кг?». В этой задаче вопрос «вшит» в условие и ребенку сразу не понять, что нужно найти. Начав анализ текста, ребенок отмечает ее детали известным и удобным для него способом. Представив себе ситуацию в задаче, графически получает следующую схему.



Ребенок отмечает количество объектов в задаче и их взаимосвязь с числовыми данными. В этом случае рассуждения по тексту задачи приводят к следующему умозаключению: «если один гномик весит меньше 7 кг, то весить он может 6, 5, 4, 3, 2 и 1 кг. Нам известно, что два гномика весят больше 11 кг, значит, их вес может составить 12, 13, 14, 15 кг».

Далее ученик возвращается к условию задачи, где указано, что вес двух гномиков больше 11 кг. Проведя вычисления, он определяет, что 5 кг гномик весить не может, т. к. $5 + 5 = 10$, а это меньше 11. В условии прописано, что один гномик весит меньше 7 кг. Остается только 6 кг. При проверке $6 + 6 = 12$ кг, а это больше 11.

Как мы видим, умение работать с информацией и умение перекодировать ее в более удобный вид – очень полезные навыки, значительно упрощающие решение задач, в том числе и олимпиадных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеева А. Н. Использование различного построения моделей в процессе обучения решению текстовых задач // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 9. С. 25–31.

2. Графова О. П., Тихонова Н. Б. О различных способах решения нестандартных текстовых арифметических задач // Начальная школа. 2022. № 10. С. 18–25.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Еще с раннего дошкольного возраста дети начинают изучать окружающую природу, предметы, людей и т.д. С этого общения начинается изучение связей между объектами окружающей среды, в сознании ребенка появляются сенсорные эталоны, ориентиры. Затем во время обучения в начальной школе эти представления систематизируются, и первостепенным ощущениям и представлениям ребенка присваиваются реальные образы и определения.

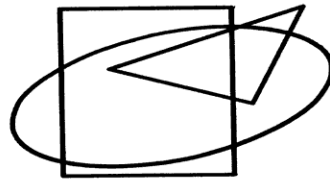
Согласно обновленным ФГОС НОО, пространственное мышление является одним из требований к результатам освоения предмета «математика» по окончании начальной школы [1].

Изучив передовой опыт учителей, проведя анализ имеющихся методических подходов к организации работы по эффективному формированию пространственных представлений учащихся, мы разработали комплекс геометрических упражнений и заданий по развитию пространственного мышления у детей в процессе изучения геометрического материала [2].

Данный комплекс содержит:

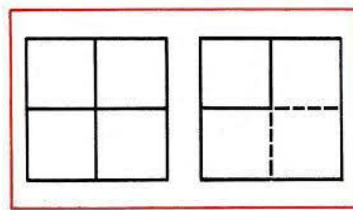
1. Практические работы и задания на построение геометрических фигур и других объектов в определенной последовательности в соответствии с условием, которое предполагает их размещение на листе бумаги с помощью оперирования простейшими пространственными понятиями: слева, справа, снизу, сверху, над, под и т.п. Также эти задачи направлены на определение положения в уже имеющемся изображении.

Задание. Разукрась фигуры так, чтобы красный квадрат лежал наверху, а в самом низу оказался синий треугольник. Между ними был желтый овал.



2. Задания, предполагающие построение и преобразование фигур из счетных палочек.

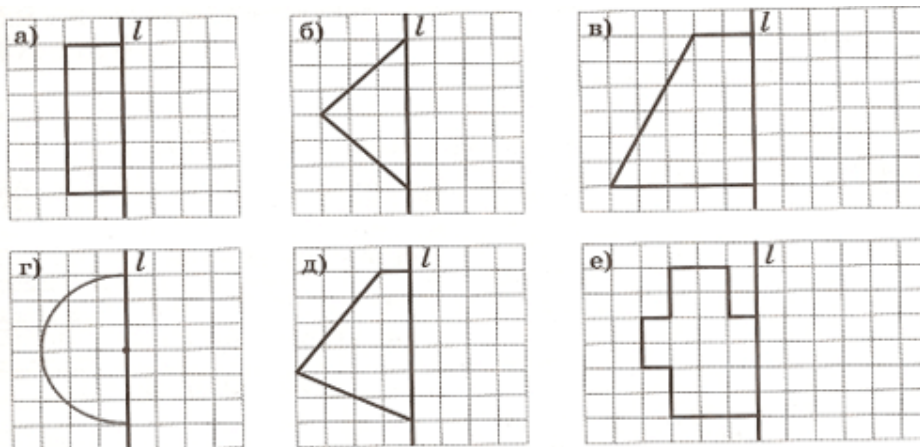
Задание. В фигуре, состоящей из 4 квадратов, убрать 2 палочки так, чтобы осталось 2 неравных квадрата.



3. Задания, развивающие симметричные представления у детей младшего школьного возраста.

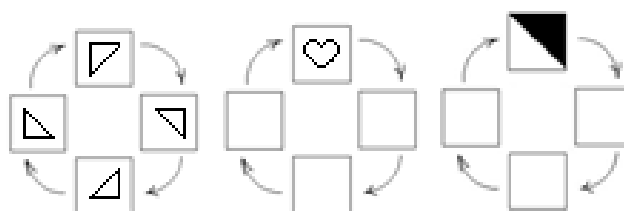
Особое внимание в работе с геометрическим материалом необходимо обратить на упражнения, связанные с преобразованиями симметрии, которые способствуют развитию пространственного мышления учащихся.

Задание. Начерти правую часть фигуры, если прямая – ось симметрии.



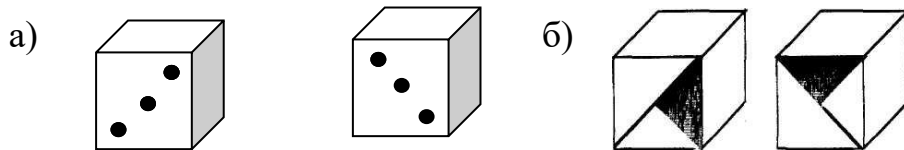
4. Задания с мыслительным изменением положения объектов школьниками.

Задание. Разгадай правило и продолжи преобразования.



При работе с данным видом задач можно использовать кубик.

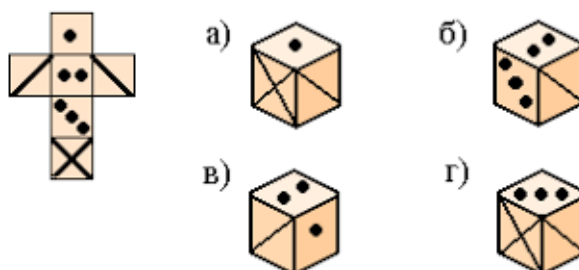
Задание. Что сделали с кубиком?



5. Задания на развитие понимания детьми развёртки каких-либо объемных фигур. Предполагается построение фигур по развёртке и наоборот.

Данный вид заданий следует начать с изготовления развертки. Затем с её использованием практическим путем можно находить правильный вариант ответа. Далее уже перейти к усложненному заданию, где без изготовления развертки мысленно искать решение задачи.

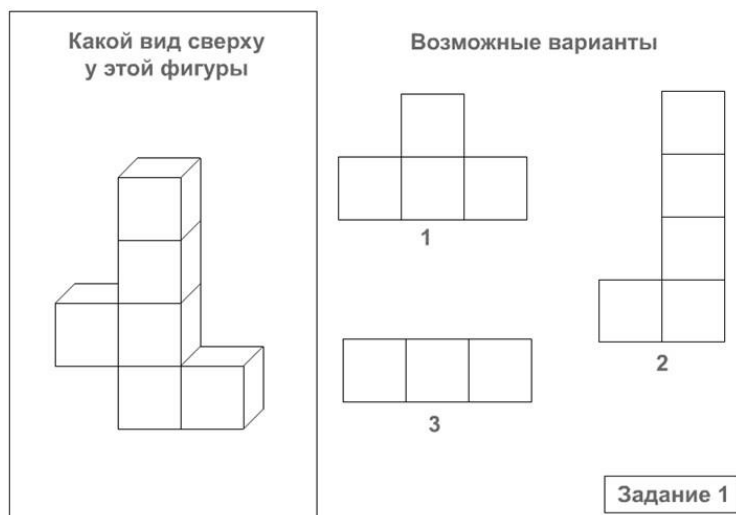
Задание. Дана развертка куба. Подумай и укажи куб, который ей соответствует.



6. Задания на понимание детьми понятий «вид справа», «вид слева», «вид сверху», «вид снизу» (проекции фигуры на плоскости).

По данному виду задач можно на уроках проводить практические работы. В отработке умения «видеть» проекцию объемных фигур могут помочь кубики Зайцева.

Данные задания являются пропедевтикой понятия проекции объемной фигуры, с которыми дети знакомятся в систематическом курсе геометрии и на уроках черчения.



7. Задачи на построение геометрических объектов согласно указателям. Данный вид задач развивает понимание детьми направления, учит действовать последовательно для получения желаемого результата. Эти упражнения учат детей точности и ориентированию на плоскости тетради в клетку.

Самыми распространенными в практике начальной школы подобными заданиями являются графические диктанты.

Кроме этого, эффективным средством формирования пространственного мышления младших школьников являются задания на разрезание, на конструирование и создание моделей фигур, а также дидактические игры геометрического содержания «Пифагор», «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Волшебный круг», «Пентамино» и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вернер В. В., Графова О. П. Наглядность при изучении геометрических понятий в начальной школе // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. материалов IV Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. И. А. Ахметшина. Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2023. С. 89–93.

2. Силантьева О. Н., Графова О. П. Формирование и развитие исследовательских умений младших школьников при изучении геометрических понятий // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. Пенза, 2022. С. 244–247.

УДК 372.881.161.1

Анастасия Андреевна Гришанова

г. Пенза, grishanova_nastasya@mail.ru

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЙ ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ В ВУЗОВСКОМ И ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

Антропоцентрическое направление, господствующее в лингвистике на протяжении последних лет, ставит во главу угла человека, создающего и воспринимающего тексты, которые включают синтаксические конструкции разных видов. Наблюдения над фактами языка и речи, в том числе отражёнными в русской художественной прозе, свидетельствуют об активном использовании говорящими сложноподчинённых предложений с придаточными определительными, что обусловлено необходимостью дать развёрнутую характеристику предмету, явлению, ситуации: *Я не думал, что моряки так падки на эффектные занятия и так необдуманно враждебны к вещам, каких они попросту не знают* (К. Паустовский); *Приходилось выезжать на старом челне на середину озера, где доцветали кувшинки и вода казалась чёрной, как дёготь* (К. Паустовский).

Несмотря на то, что сложноподчинённые предложения с определительной придаточной частью неоднократно становились объектом изучения лингвистов, единого подхода к их классификации в вузовских и школьных учебниках не существует. Наблюдаются различия и в терминологии, связанной с предложениями рассматриваемого типа. Всё это вызывает трудности, прежде всего, учебно-методического характера.

В центре внимания в настоящей статье находится описание основных подходов к характеристике сложноподчинённых предложений с придаточными определительными в вузовских и школьных учебниках по русскому языку.

Сложноподчинённые предложения с определительной придаточной частью представляют собой структуры с тесно спаянными частями, что объясняется прис-

ловной зависимостью придаточной [2, с. 300]. Согласно классификации Н. С. Валгиной, они делятся на присубстантивно-определительные и приместоименно-определительные, относящиеся соответственно к существительным и к указательным или определительным местоимениям [2, с. 301]. Лингвист пишет о том, что предложения с местоимениями в главной части можно назвать определительными «чисто условно», поскольку «придаточные в таком случае не определяют местоимение <...>, а конкретизируют его значение, раскрывают его смысл» [2, с. 301]: ***Всё, что существовало до революции, терялось в хмуром тумане – и донецкий шахтёрский посёлок, и сельская грязная школа, и люди тех времён, оставившие впечатление усталой и растерянной толпы*** (К. Паустовский).

Присубстантивно-определительные предложения, по мнению Н. С. Валгиной, в свою очередь имеют две разновидности: придаточное может восполнять отсутствующий член главной части или же распространять главную часть. Кроме того, определяемое слово в главной части присубстантивно-определительного предложения может иметь при себе указательные слова *тот, этот*, которые, однако, могут быть опущены, поскольку не являются обязательными в структуре предложения: *Мы везём игрушки из тех кварталов, где дети играют банками от консервов и высохшими селёдочными хвостами* (К. Паустовский). В приместоименно-определительном предложении указательные или определительные местоимения не могут быть опущены, в противном случае нарушится структура предложения и потеряется его смысл: *Кто не испытал волнения от едва слышного дыхания спящей молодой женщины, тот не поймёт, что такое нежность* (К. Паустовский).

В учебнике «Современный русский язык» под редакцией П. А. Леканта рассматриваются те же группы сложноподчинённых предложений с определительной придаточной частью, что и в концепции Н. С. Валгиной, однако используется другая терминология. Так, предложения, в которых в роли контактного слова выступает имя существительное, названы субстантивно-атрибутивными, а предложения с контактным словом-местоимением считаются местоименно-соотносительными [3, с. 508].

Л. Ю. Максимов при характеристике предложений рассматриваемого типа использует термины «присубстантивно-атрибутивные предложения» и «местоименно-соотносительные предложения», которые, как видно, несколько отличаются от терминов, используемых в учебнике под редакцией П. А. Леканта [4, с. 344].

Рассмотрим, как сложноподчинённые предложения с определительной придаточной частью представлены в школьных учебниках.

В учебной линейке под редакцией Н. М. Шанского дано определение рассматриваемого типа сложноподчинённых предложений, перечислены союзные слова, с помощью которых придаточная часть может присоединяться к главной. Термин «местоименно-определительное придаточное» не вводится, однако говорится о том, что существуют такие предложения, в которых употребление местоимений обязательно. Эти придаточные конкретизируют, наполняют содержанием значение местоимения в главной части [5, с. 72].

В учебнике «Русский язык» под редакцией Е. А. Быстровой дано больше сведений о сложноподчинённых предложениях с определительной придаточной частью: приведены вопросы и примеры, представлена характеристика союзных слов. Однако и в этом учебнике отсутствует информация о местоименно-определительных придаточных предложениях [1, с. 178].

В учебнике «Русский язык» под редакцией А. Д. Шмелёва обращается внимание на то, что придаточные определительные части сложноподчинённого предложения

являются **присловными**, поскольку относятся к одному опорному слову в главной части. Отметим, что в данном учебнике содержится информация о местоименно-определятельных придаточных [6, с. 209].

Таким образом, если в вузовских учебниках сложноподчинённые предложения с определительной придаточной частью в целом представлены единообразно (наблюдаются незначительные расхождения в терминологии), то в школьных учебниках единообразие отсутствует. Кроме того, нельзя сказать о преемственности в подаче материала в вузовских и школьных учебниках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова Е. А., Кибирева Л. В., Воителева Т. М., Фаттахова Н. Н. Русский язык : учеб. для 9 класса общеобразоват. организаций / под ред. Е. А. Быстровой. М. : Русское слово, 2014. 384 с.
2. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. 4-е изд., испр. М. : Высш. шк., 2003. 416 с.
3. Лекант П. А., Диброва Е. И., Касаткин Л. Л. [и др.]. Современный русский язык : учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / под ред. П. А. Леканта. 3-е изд. М. : Дрофа, 2002. 560 с.
4. Максимов Л. Ю. Многомерная классификация сложноподчиненных предложений (на материале современного русского литературного языка) / под ред. д-ра филол. наук, проф. А. А. Булова, д-ра филол. наук, проф. К. Э. Штайн. Ставрополь ; Пятигорск : Изд-во СГУ, 2011. 680 с.
5. Шанский Н. М., Тростенцова Л. А., Ладыженская Т. А. [и др.]. Русский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2014. 207 с.
6. Шмелёв А. Д., Кустова Г. И., Шмелёва Е. Я. [и др.]. Русский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2019. 392 с.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, olga.penza@mail.ru

Саида Наильевна Байбекова

г. Пенза, saidabeibekova@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В настоящее время все большее значение приобретают коммуникации и работа в сети интернет. Поэтому у педагогов появляется возможность организовать совместную деятельность с обучающимися, смыслом которой является сотрудничество.

Педагогика сотрудничества, по Выготскому Л. С. – это разбиение обучаемого контингента на коалиции, при котором реализуется оптимальный учебный эффект [1].

В работах Слостенина В.А., при сотрудничестве каждый член детского коллектива должен иметь конкретные задания, также должен уметь их выполнять и нести ответственность за своевременность и качество его исполнения [3].

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод, что учебное сотрудничество – важный инструмент обучения и развития личности ребёнка, при котором каждый из членов группы отвечает за свое конкретное задание, что в конечном итоге приведет коллектив к определенному результату.

Известны несколько форм учебного сотрудничества:

- с преподавателем;
- с коллективом (группой) обучающихся;
- с самим собой.

Деятельность современного педагога протекает в условиях среды, основным компонентом которой является использование цифровых инструментов. Применение цифровых инструментов делает обучение интересным, увлекательным и запоминающимся, уплотняет содержательную часть урока в учебном процессе, а также повышает эффективность образовательного процесса. Поэтому для достижения результатов обучения в сотрудничестве целесообразно применять онлайн-доски и интеллект-карты.

Приведем описание некоторых цифровых инструментов.

sBoard – онлайн-доска для преподавания. Количество приглашенных пользователей и одновременная работа не ограничена, реализованы роли зрителя и редактора. На доске предоставляется возможность писать текст, рисовать, добавлять изображения, формулы.

Интерактивная доска Pruffme позволяет создать не просто запоминающиеся уроки и домашние задания в интерактивной форме, но и организовать учебное сотрудничество в режиме реального времени, получив общий результат.

MindMeister – инструмент для создания интеллект-карты, цель которой заключается в нахождении ассоциаций между идеями. Для организации совместной работы в редакторе существует возможность в режиме реального времени редактировать карту, наполнять различными элементами, комментировать.

Coggle.it – это онлайн-решение, предоставляющее ценные инструменты для создания и обмена интеллект-картами. Coggle предоставляет возможности совместной работы над интеллект-картой. Структура очень удобная: доступ можно получить по ссылке, определённую ветку карты можно отметить или прокомментировать, существует чат, возможность добавления картинок.

Учебное сотрудничество предполагает работу и со студентами среднего профессионального образования.

Рассмотрим возможность организации учебного сотрудничества со студентами на занятии с использованием цифрового инструмента для разработки интеллект-карт MindMeister [2].

Студентам на практическом занятии при изучении темы «Растровая и векторная графика» предлагается поделиться на группы по 2–4 человека. Каждой группе необходимо найти и разместить на интеллект-карте информацию об основных возможностях и недостатках определенного преподавателем растрового или векторного графического редактора.

Для рассмотрения студентам могут быть предложены следующие графические редакторы для растровых изображений: Paint, Gimp и векторные редакторы: Krita, Blender, встроенный графический редактор в Microsoft Word.

Первый этап наполнения интеллект-карты представлен на рис. 1.

Результатом учебного сотрудничества студентов будет разработанная интеллект-карта с основными возможностями и недостатками растровых и векторных графических редакторов, представленная на рис. 2.

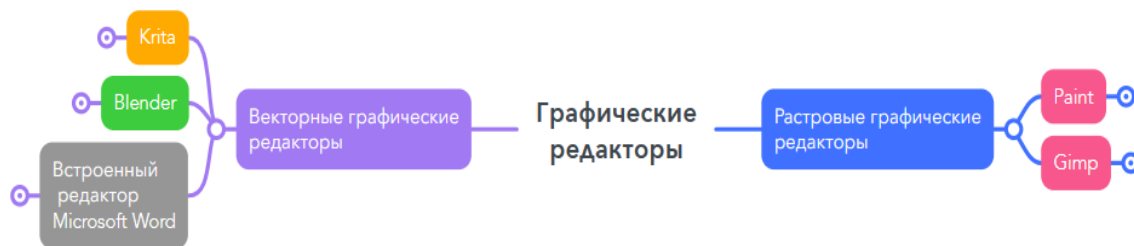


Рис. 1. Первый этап

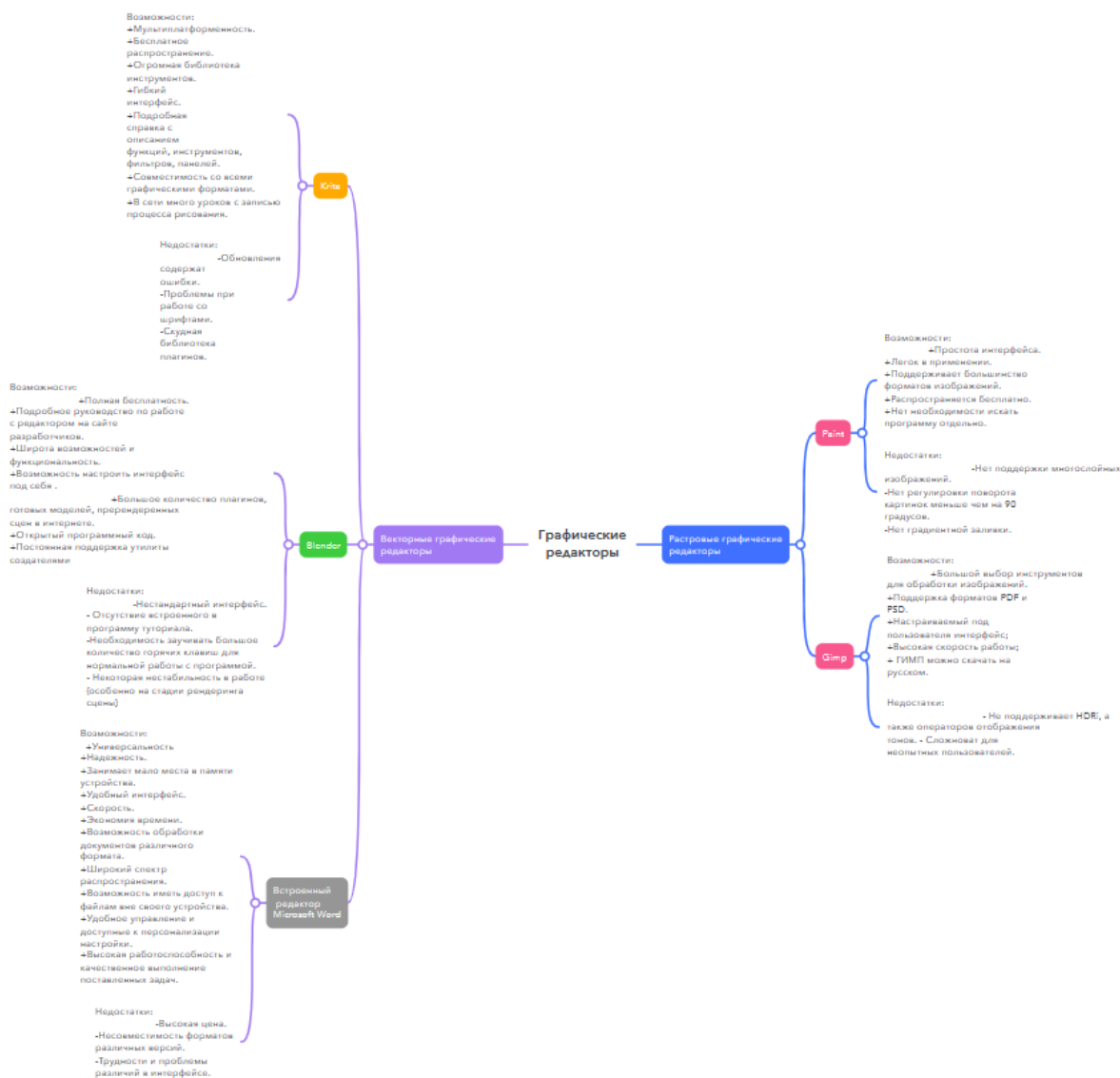


Рис. 2. Результат <https://mm.tt/app/map/3030601447?t=0Km1UluM2s>

Таким образом, общий результат учебного сотрудничества на занятиях достигается действиями всех обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. 671 с.

2. Онлайн-редактор MindMeister. URL: <https://www.mindmeister.com/ru> (дата обращения: 06.11.2023).

3. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2013. 576 с.

УДК 81`25

Софья Эдуардовна Ивлева

г. Пенза, sonya.ivleva.01@mail.ru

Татьяна Вячеславовна Гусева

г. Пенза, t.kruglova@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА

Проблема переводимости и адекватности перевода художественного текста являлась и до сих пор является одной из самых сложных проблем в переводоведении, которая связана, в первую очередь, со спецификой самого художественного текста. В отличие от многих других типов текста художественный текст выполняет важнейшую функцию в художественной литературе, а именно художественно-эстетическую. Данная функция реализуется в тексте, в первую очередь, с помощью богатой палитры выразительно-образительных средств языка, композиционной структуры и идеи автора. Изучая художественный текст в рамках переводоведения В. В. Сдобников и О. В. Петрова, выделяют следующие отличительные черты художественного текста, на которые необходимо обратить внимание при переводе, а именно:

- образная действительность художественного текста;
- имплицитность заложенной в тексте информации, которая создается за счет «смысловой емкости» словесного знака;
- множественность прочтений и толкований многократно закодированного текста;
- наличие авторской позиции, образа автора;
- «домысливание», «сотворчество» читателя при создании произведения и др. [4, с. 40].

К тому же в рамках межкультурной коммуникации функции художественного текста расширяются, так как художественный текст становится источником национальной картины мира целого народа, что в опосредованной коммуникации, например, при переводе становится очень часто проблемой. Проблемы перевода художественных текстов в отличие от всех нехудожественных текстов рассматриваются отдельно, в рамках теории художественного перевода. Основной принцип теории художественного перевода заключается в «рассмотрении каждого предложения как части целого, передачи не только того, что в нем говорится, но и в работе над созданием художественного образа, общего настроения, характеристики атмосферы, персонажей и т. п.» [4, с. 15]. Художественный перевод хотя и основывается на подлиннике, но в то же время обладает самостоятельностью, так как становится фактом переводящего языка. Следовательно переводческое освоение одного и того же произведения в разных культурах имеет свои особенности.

Поскольку художественный перевод призван породить на языке перевода речевое произведение, которое оказывает художественно-эстетическое воздействие на

читателя, то в теории художественного перевода существуют два подхода к переводу художественного текста: лингвистический и литературоведческий.

Лингвистический принцип перевода, в первую очередь, предполагает воссоздание формальной структуры подлинника, что сближает данный перевод с дословным переводом. Однако при таком подходе теряется сама суть художественного перевода, а именно создание образа и оказание на читателя эстетического воздействия [1, с. 49], т.е. достижение формальной эквивалентности при художественном переводе может привести к потере образности художественного текста.

Эстетическая функция художественного текста позволила Г. Гачечиладзе и ряду других ученых причислить художественный перевод к разновидности словотворческого искусства. Переводчику должна являться идея, которая выражена в оригинале произведения, заставляющая переводчика искать эквивалентные языковые средства для выражения мысли, т. е. художественный перевод представляет собой эквивалентное соответствие оригиналу в эстетическом понимании [1, с. 49]. Такой литературоведческий подход к художественному переводу неизбежно приводит к вопросу степени свободы переводчика в принятии переводческих решений для достижения образной эквивалентности. В художественном переводе образная эквивалентность доминирует над формальной. Выбор переводчиком стратегии перевода во многом определяется личностью переводчика, его профессионализмом и владеющими им компетенциями и зависит от уровня владения переводчиком родного языка и иностранного, знания эпохи, исторических событий, культурного фона выбранного для перевода художественного произведения. В рамках художественного перевода происходит, по мнению К. И. Баймухаметовой, определенного рода конфликт автора и переводчика, поэтому переводчику необходимо соблюдать баланс, чтобы не привести в перевод свое личное и остаться верным оригинальному произведению [2, с. 54].

В этой связи следует обратить внимание на такую категорию как переводная множественность, которая характерна художественному переводу. Она происходит из-за неисчерпаемости смысловости самого художественного текста и позволяет выявить сходства и различия в художественном переводе. Поскольку художественный перевод – это интерпретативный перевод, то абсолютного тождества тексту оригинала быть не может [5, с. 529]. Художественный текст воздействует на переводчика по-разному, в результате в сознании переводчика формируется то или иное восприятие конкретного произведения, что и обеспечивает различные его интерпретации. Однако следует подчеркнуть, что интерпретация может как сужать, так и расширять смыслы и даже приводить в некоторых случаях к переводческим ошибкам.

Хотя в прозе переводная множественность встречается намного реже, чем в поэзии, тем не менее существуют такие авторы, которые переводились больше одного раза. Примером может служить немецкий писатель Эрих Мария Ремарк. Данный писатель создал свой особый стиль, который трудно воссоздать на языке перевода. В своей статье Е. В. Заварзина рассуждает об особенностях четырех вариантов перевода произведения Э. М. Ремарка «Возлюби ближнего своего» и поднимает вопрос переводческого плагиата [3], который имеет место быть в современном мире.

Вопросы переводной множественности и переводческого плагиата заставляют обратиться к роли реципиента, так как художественный перевод рассматривается в триаде: автор – переводчик – реципиент. Реципиент должен понимать, что за переводом художественного текста скрывается сам автор произведения, которому присущ свой стиль изложения, поэтому задача переводчика сводится не только к передаче содержания, но и социокультурных особенностей иной культуры, а также идиостиля автора.

В заключении можно сказать, что перевод художественного текста представляет собой сложную задачу для любого переводчика. Такой перевод имеет ряд отличий, которые влияют на качество и процесс перевода. В основе перевода художественного текста лежит передача мысли автора, содержания оригинала и созданного автором образа, которые выражаются еще раз в переводе, но уже с помощью других языковых средств, образующих другую систему знаков, имеющих свои собственные законы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимова М. В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 2. С. 47–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-osnovnye-kriterii-perevoda-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 05.11.2023).

2. Баймухаметова К. И. Художественный перевод как адекватная интерпретация литературного текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 11 (804). С. 50–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-perevod-kak-adekvatnaya-interpretatsiya-literaturnogo-teksta> (дата обращения: 01.11.2023).

3. Заварзина Е. В. Перевод или плагиат? // Век Ремарка : сб. эссе / отв. ред. Р. Р. Чайковский. URL: <http://www.em-remarque.ru/library/vek-remarka10.html> (дата обращения: 07.11.2023).

4. Сдобников В. В. Теория перевода : учеб. для студентов лингв. вузов и фак. иностр. яз. М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. 448 с.

5. Шерстнева Е. С. Переводная множественность как категория переводоведения: история, статус, тенденция // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. 2008. № 73-1. С. 526–532. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodnaya-mnozhestvennost-kak-kategoriya-perevodovedeniya-istoriya-status-tendentsii> (дата обращения: 07.11.2023).

УДК 372.854

Ангелина Михайловна Демидчик

г. Пенза, Lina.dem.k@yandex.ru

Наталия Валентиновна Волкова

г. Пенза, balikovan@mail.ru

РАЗРАБОТКА ТЕСТ-ТРЕНАЖЕРА ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) является важнейшим критерием соответствия полученных в школе знаний современному состоянию науки и общества, поэтому подготовка к итоговому тестированию обязана проводиться системно, непрерывно, на протяжении всего процесса обучения химии в школе [2, 3, 5]. Тестирование как метод обучения и контроля знаний осуществляет три взаимосвязанные ключевые роли: диагностическую, образовательную и воспитательную [6]. Диагностическая функция тестирования имеет значение в определении уровня знаний, умений и навыков

учащегося. Она является основной и наиболее очевидной функцией тестирования. Обучающая функция тестирования направлена на повышение мотивации учащихся к активизации работы по усвоению учебного материала. Воспитательная функция проявляется во многих аспектах образовательного процесса, одним из которых является формирование дисциплины, готовности к демонстрации образовательных результатов, организация и направление учебной деятельности учащихся.

Важнейшее значение при подготовке к ЕГЭ имеет самостоятельная работа школьников, которая может быть организована с использованием учебной и справочной литературы, образовательных сайтов, обучающих программ, включая тест-тренажеры [2, 5]. Одним из ключевых этапов подготовки к экзамену является знакомство с содержанием и структурой заданий. Ученики должны быть осведомлены о типах заданий, которые могут встретиться на экзамене, чтобы показать высокие результаты. Кроме того, обучающиеся должны знать, как правильно формулировать ответы в соответствии с требованиями заданий.

Целью нашей работы являлась разработка онлайн-тренажера для подготовки школьников к ЕГЭ по химии. Тест-тренажер предоставляет возможность обучающимся самостоятельно выполнять различные типы заданий в процессе подготовки к ЕГЭ [1].

В настоящее время доступно множество сервисов для создания тестовых программ. Приведем краткий обзор наиболее распространенных сервисов. HotPotatoes – это программная оболочка, которая предоставляет возможность разработать разнообразные типы упражнений и тестов в виде текстовой, графической, аудио- и видеoinформации в рамках различных дисциплин. HotPotatoes позволяет сохранять созданные задания в стандартном формате веб-страницы. Это значит, что преподаватели могут легко создавать интерактивные задания, кроссворды и тесты, а затем делиться ими через веб-сайты или другие платформы обучения.

ADTester – пакет программ, с помощью которого можно организовать проведение тестов как для оценки текущих знаний учащихся, так и для обучающих целей. Возможности ADTester включают в себя создание однотипных вопросов с выбором правильного или неправильного ответа, открытых вопросов, а также множественного выбора. ADTester также обеспечивает удобный анализ результатов тестирования, позволяет получить подробные отчеты о производительности учащихся, их прогрессе и общих тенденциях.

«MyTest» – пакет программ, который включает в себя удобный редактор тестов, позволяющий создавать разнообразные вопросы для тестирования. В программе есть возможность выбирать различные форматы вопросов, включая множественный выбор, соответствие, заполнение пропусков и другие. Кроме того, в программу можно добавлять вопросы с изображениями, аудио- и видеофайлами, чтобы создать более интерактивное тестирование.

«Knowing» – это программа, предназначенная для создания тестов и автоматической оценки результатов тестирования. Однако важно отметить, что функциональность программы ограничена. Например, в ней отсутствует возможность включать нижние и надстрочные индексы, и она ограничивает тестовые вопросы только ответами с одним выбором. Несмотря на эти ограничения, «Knowing» остается надежным инструментом для эффективного создания тестов и автоматической оценки.

Для разработки тест-тренажера мы выбрали программу «MyTest», так как ее программное обеспечение предоставляет наиболее широкие возможности для работы. Тест-тренажер по органической химии подразумевает возможность ввода изображений

с объемными структурными формулами веществ, цепочек превращений веществ и соответствующих уравнений реакций, а именно «MyTest» позволяет добавлять вопросы, содержащие видеофайлы с химическими опытами, выполнение которых способствует более полному представлению о протекании химических процессов. Данная программа очень удобна и при оценивании результатов тестирования – здесь можно отслеживать как общую статистику, так и результаты каждого учащегося индивидуально [4].

Содержание и структура контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ определяется кодификаторами проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения ЕГЭ и спецификациями КИМ для проведения ЕГЭ. Нами проанализированы демонстрационные материалы к ЕГЭ по химии 2022, 2023 и 2024 гг. [3]. Поскольку блок органической химии является довольно объемным и нередко вызывает затруднения у школьников, в своей работе мы остановили выбор на заданиях по органической химии. Для подготовки онлайн-тренажера нами было подобрано содержание тестовых вопросов, которые включают классификацию, номенклатуру, изомерию, химические свойства органических соединений, а также взаимосвязь различных классов органических веществ.

В разработанном нами тест-тренажере представлены тесты следующих типов: на выбор одного или нескольких вариантов ответа из предложенных; задания на соответствие; задания на ввод слова или словосочетания. Для формирования навыков решения расчетных задач в тренажер нами включены задания на ввод числа или формулы вещества. Примеры тестовых заданий приведены ниже.

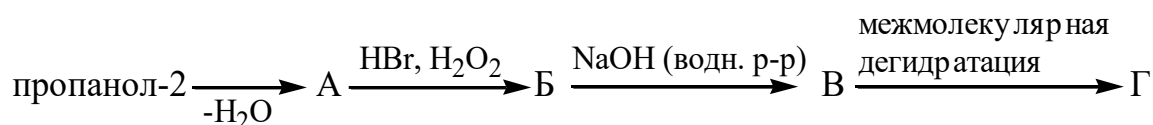
Задание 1. Завершите предложение (вставьте пропущенное слово). Впишите свой вариант в поле ответов в именительном падеже.

Метод очистки жидкостей от примесей и разделения жидких смесей, основанный на разности в температурах кипения, называется ...

Задание 2. Плотность алкана по водороду равна 22. Формула алкана ... При записи ответа используйте английскую раскладку клавиатуры; индекс введите без пробела, как цифру, например C2H4

Задание 3. Проанализируйте схему синтеза веществ А-Г. Установите соответствие между веществами А-Г и их названиями:

А	Б	В	Г



Названия веществ:

- 1) пропан;
- 2) 2-бромпропан;
- 3) 1-бромпропан;
- 4) пропанол-1;
- 5) пропанол-2;
- 6) дипропиловый эфир;
- 7) диизопропиловый эфир;
- 8) пропен.

Работу с тест-тренажером целесообразно организовать вначале в групповой, а впоследствии – в индивидуальной форме. Первые занятия рекомендуется начинать с выполнения небольших тестовых заданий в паре или в группе с другими учащимися при взаимодействии с преподавателем. Неправильные ответы учащихся при выполнении тестов являются поводом для более подробного разъяснения неусвоенного теоретического материала учителем. Самостоятельное выполнение заданий приводит к неизбежному потоку новых вопросов, которые подвергаются обсуждению на занятиях в группах. При групповой работе с тест-тренажером сильные ученики, успешно справившиеся со своими вопросами, помогают более слабым товарищам в поиске правильных ответов и их аргументации. Таким образом, знания передаются внутри группы, что способствует взаимному обучению и развитию коллективного интеллекта.

Решение задач и тестов занимает важное место химическом образовании. Эта форма обучения позволяет учащимся глубже и полнее усвоить учебный материал, развивает навыки самостоятельной работы, способствует формированию ключевых компетенций у обучающихся. Мы надеемся, что итоги нашей работы будут интересны педагогам и обучающимся, помогая им сформировать прочные знания по курсу органической химии, расширяя кругозор, развивая навыки самостоятельной работы с учебными материалами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М. : Филинь, 2002. 616 с.
2. Вернигора А. Н., Вахрамеева М. В., Волкова Н. В. Компьютерное тестирование как одна из форм текущего контроля знаний школьников по химии // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» (г. Пенза, 23–24 марта 2017 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. С. 106–109.
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-4> (дата обращения: 06.11.2023).
4. Новые информационные технологии для тебя. URL: <https://nitforyou.com/mytestx/> (дата обращения: 06.11.2023).
5. Остроумов И. Г. Готовимся к ЕГЭ. М. : Дрофа, 2011. 146 с.
6. Пак М. С. Дидактика химии. М. : Владос, 2004. 315 с.

УДК 51-7

Екатерина Геннадьевна Журавлева

г. Пенза, guravleva_eg@mail.ru

Артем Алексеевич Кабанов

г. Пенза, kabanow.temik@mail.ru

ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Элементы математического анализа в виде дифференциального и интегрального исчисления широко применяются при решении физических задач. В основном математика используется физиками в качестве вычислительного аппарата. Покажем необходимость более широкого применения на богатом физическом материале [2].

Одной из главных характеристик механического движения служит скорость. В большинстве задач необходимо найти именно мгновенную скорость. Что же это такое? Мгновенная скорость, \vec{v} – скорость материальной точки в данный момент времени (первая производная радиус–вектора по времени) [1]. Правила её нахождения разберем при решении следующей задачи:

Тело движется прямолинейно по закону $x(t) = t^2 + 5t + 17$. Тело обладает массой 2 кг. Найдите кинетическую энергию тела в конце третьей секунды после начала движения?

Решение:

1) Чтобы найти кинетическую энергию воспользуемся формулой $E_k = \frac{mv^2}{2}$ (1).

2) Скорость можно найти как производную от координаты по времени:

$$v(t) = x'(t).$$

3) Тогда: $v(t) = 2t + 5$.

4) Найдём скорость в конце третьей секунды:

$$v(3) = 2 \cdot 3 + 5 = 11 \text{ (м/с)}.$$

5) Подставим все значения в уравнение (1) и вычислим кинетическую энергию:

$$E_k = \frac{2 \cdot 11^2}{2} = 121 \text{ (Дж)}.$$

Ответ: 121 Джоулей.

Задачи на движение в силовом поле кажутся на первый взгляд простыми. Однако колебательные процессы широко распространены в природе и во многих отраслях науки, к тому же используются в технике. Рассмотрим задачу на колебания пружинного маятника.

На горизонтальной пружине жесткостью $k = 800 \text{ Н/м}$ укреплен груз массой $M = 2 \text{ кг}$. Другой конец пружины прикреплен к вертикальной стене. Горизонтально летящая пуля со скоростью 300 м/с , попадает в груз и застревает в нём. Масса пули 5 г. Найдите период колебаний и амплитуду тела. (Массой пружины и сопротивлением воздуха пренебречь, горизонтальную поверхность считать абсолютно гладкой).

Решение:

1) гласно второму закону Ньютона:

$$\vec{F} = m \vec{a} \quad (1)$$

Сила упругости будет единственной силой, действующей на систему поэтому её можно считать гармоническим осциллятором.

2) Перепишем (1) в виде: $-kx = (m + M) \ddot{x}$.

Перенесём все слагаемые в правую часть и поделим на массу, получим:

$$\ddot{x} + \frac{kx}{m + M} = 0 \quad (2)$$

3) Введём обозначение, пусть

$$\frac{k}{m + M} = \omega^2 \quad (3)$$

тогда получим гармоническое уравнение следующего вида: $\ddot{x} + \omega^2 x = 0$ (*)

4) Тогда собственную частоту можно найти из (3): $w = \sqrt{\frac{k}{m+M}}$.

5) Период колебаний пружинного маятника: $T = \frac{2\pi}{W} = 2\pi\sqrt{\frac{m+M}{k}}$.

6) Запишем закон сохранения импульса на горизонтальную ось, при этом за v_1 обозначим скорость, с которой будет двигаться груз, после попадания пули, а v_0 – скорость пули, тогда получим:

$$mv_0 = (M + m) \cdot v_1 \quad (4)$$

Из этого уравнение выражаем v_1 , получаем:

$$v_1 = \frac{mv_0}{(M + m)}$$

7) Решение гармонического колебания (*) запишем в виде:

$x = A\sin(\omega t)$, принимая начальную фазу равной нулю.

Тогда скорость будет равна:

$$v_1 = A\omega\cos(\omega t).$$

8) В начальной момент времени при $t = 0$, $v_1 = A\omega$, откуда получим равенство:

$$\frac{mv_0}{(M + m)} = A\omega = A\sqrt{\frac{k}{m+M}}$$

9) Амплитуда колебаний будет равна:

$$A = \sqrt{\frac{m+M}{k}} \times \frac{mv_0}{(M + m)} = \frac{mv_0}{\sqrt{k(m+M)}}$$

$$A = \frac{0,005 \cdot 300}{\sqrt{800 \cdot (0,005 + 2)}} \approx 0,037 \text{ (м)}$$

Ответ: $A = 0,037$ м.

С помощью определенного интеграла можно решать различные задачи физики, которые трудно или нельзя решить методами элементарной математики.

Так, понятие определенного интеграла применяется при решении задач на нахождения работы переменной силы, скорости расходования горячего и ряд других (табл. 1).

Таблица 1

Исходная величина (скорость)	Уравнение процесса (интеграл по времени)
Ускорение $a(t)$	Скорость $v(t) = \int a(t)dt$
Скорость $v(t)$	Координата $x(t) = \int v(t)dt$
Скорость расходования горючего $u(t)$	Масса горючего ракеты $m(t) = \int u(t)dt$
Сила тока $I(t)$	Заряд $q(t) = \int I(t)dt$
Мощность $N(t)$	Работа $A(t) = \int N(t)dt$
Скорость радиоактивного распада $I(t)$	Число атомов радиоактивного вещества $N(t) = \int I(t)dt$

Если $v(t)$ – скорость некоторого физического процесса, то уравнение такого процесса можно найти интегрированием: $f(t) = \int v(t) dt$.

Рассмотрим простую задачу на восстановление пути по скорости.

Скорость прямолинейного движения тела выражается законом $v = 2t + 3t^2$. Найти путь, пройденный телом за 3 секунды от начала движения.

Решение:

Путь, пройденный телом при равномерном движении за время t , вычисляется по формуле $S = vt$.

Если тело движется неравномерно в одном направлении, как в условии задачи, и скорость его меняется в зависимости от времени t , т.е. $v = f(t)$, то для нахождения пути, пройденного телом за время от t_1 до t_2 , необходимо разделить этот промежуток времени на n равных частей Δt . В каждой из таких частей скорость можно считать постоянной и равной значению скорости в конце этого промежутка. Тогда пройденный

телом путь будет приблизительно равен сумме $\sum_{k=1}^n v(t) \Delta t$, т.е. $S \approx \sum_{k=1}^n v(t) \Delta t$.

Если функция $v(t)$ непрерывна, то

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=1}^n v(t) \Delta t = \int_{t_1}^{t_2} v(t) dt.$$

Итак,
$$S = \int_{t_1}^{t_2} v(t) dt. \quad (1)$$

Из условия задачи нам известны пределы интегрирования: $t_1 = 0$ с; $t_2 = 3$ с.

Подставив закон скорости $v = 4t + 2t^2$ и известное время в интеграл $\int_{t_1}^{t_2} v(t) dt$,

можно найти путь, пройденный телом от начала отсчёта до третьей секунды.

Используя формулу Ньютона-Лейбница

$$\int_a^b f(x) dx = F(x)|_a^b = F(b) - F(a),$$

распишем $S = \int_0^3 (4t + 2t^2) dt = \left(\frac{4t^2}{2} + \frac{2t^3}{3} \right) \Big|_0^3 = 2 \cdot 9 + 2 \cdot 9 - 0 = 36$ (м) – путь, пройденный телом за 3 секунды от начала отсчёта.

Ответ: 36 м.

Вытекание воды – это одна из важных глав гидродинамики (учения о движении жидкостей). Практическая сторона рассматривается в гидравлике или гидротехнике. Как решаются задачи на вытекание воды с помощью дифференциального уравнения $y' = f(y)$ рассмотрим на примере задачи.

Вода вытекает из цилиндрического бака высотой 2 м и диаметром основания 1 м через отверстие в дне с диаметром 1 см. Вода вытекает со скоростью $0,6 \sqrt{2gh}$. Определите время, за которое вся вода вытечет из бака. Ответ дайте в часах и округлите до целых (g считать равной $10 \frac{м}{с^2}$).

Решение:

1) Пусть $S(h)$ – площадь сечения сосуда на высоте h над отверстием, а высота $h = h(t)$ есть функция времени, описывающая вытекание.

2) $S(h) = \pi R^2$, R – радиус основания бака, $s = \pi r^2$ – площадь отверстия, r – радиус отверстия. Тогда объём вытекшей жидкости будет равен:

$$\Delta V = \pi R^2 \Delta h \approx -\pi r^2 \cdot 0,6 \sqrt{2gh} \Delta t.$$

3) Деля на Δt и переходя к пределу при $\Delta t \rightarrow 0$, мы приходим к формуле:

$$h' = 0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2} \sqrt{2gh}.$$

Поделив обе части на $\sqrt{2gh}$ получим $\frac{h'(t)}{\sqrt{2gh(t)}} = -0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2}$.

4) По формуле дифференцирования сложной функции $(\frac{2\sqrt{h}}{\sqrt{2g}})' = (-0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2} t)'$, от-

куда: $\frac{2\sqrt{h}}{\sqrt{2g}} = -0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2} t + C$. (*)

5) Теперь с помощью начального условия, а именно $h(0) = H$, определим $C \rightarrow C = \frac{2\sqrt{H}}{\sqrt{2g}}$

6) Перепишем уравнение (*) в виде:

$$\frac{2\sqrt{h}}{\sqrt{2g}} = -0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2} t + \frac{2\sqrt{H}}{\sqrt{2g}} (**)$$

7) После вытекание всей воды $h=0$, откуда время легко найти из уравнения (**)

$$0,6 \cdot \frac{r^2}{R^2} t = \frac{2\sqrt{H}}{\sqrt{2g}}, \text{ или } t = \frac{2\sqrt{H} \cdot R^2}{0,6 \cdot r^2 \cdot \sqrt{2g}} = \frac{2\sqrt{4 \cdot 1^2}}{0,6 \cdot 0,01^2 \cdot \sqrt{2 \cdot 10}} \approx 14907(\text{с}) \approx 4(\text{ч}).$$

Ответ: 4 часа

Зная математику, физики «вооружены», им по силам не только простые задачи. Галилей основал точное естествознание, Архимед в своих трудах по статике и гидродинамике дал образец применения математики в естествознании и технике, а великий Ньютон – математическое обоснование физических законов, для чего разработал дифференциальное и интегральное исчисления. Знание и применение на практике элементов математического анализа намного упрощает решение физических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киндаев А. А. Обязательные вопросы по физике. Пенза : ПГПУ, 2012. 208 с.
2. Журавлева Е. Г., Акимова А. Д., Саакян А. А. Применение математического анализа при решении химических задач : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. 101 с.

Виктория Олеговна Журавлева

г. Пенза, zhuravleva.vikka@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Креолизованные тексты возникают в местах соприкосновения различных языков и культур, обогащаясь лексикой, грамматикой и уникальными выражениями, которые являются результатом этого уникального слияния. Подобные тексты являются не только отражением культурного многообразия, но и представляют собой возможность глубокого погружения в языковую среду, отражая неповторимый характер реальных общений.

Цель данной статьи заключается в исследовании потенциала креолизованных текстов в обучении английскому языку. Мы рассмотрим преимущества использования таких текстов в контексте языкового обучения, а также рассмотрим практические методики использования креолизованных текстов, которые могут быть внедрены учителями для обогащения образовательного опыта студентов.

Использование креолизованных текстов на уроках иностранного языка помогает лучше запоминать учебную информацию, способствуя возникновению у школьников сенсорного образа изучаемого материала, связанного с работой как слухового, так и зрительного анализатора. И чем больше компонентов задействовано в процессе восприятия, чем больше временных нейронных связей образуется в коре головного мозга, тем больше создается условий для длительного хранения любой информации в памяти [1]. Креолизованные тексты – это визуальные стимулы, которые помогают учителям сделать свои уроки творческими, интересными и необычными.

Креолизованные тексты состоят из многих упомянутых элементов: интересного содержания, элемента новизны, элемента фантазии. Таким образом, креолизованные тексты помогают повысить интерес учащихся к заданию, помогают избавиться от скуки на уроках, используя воображение учащихся для создания историй [4].

Современные исследователи креолизованных текстов указывают на то, что в последние годы возрос интерес к «визуальной информации». Креолизованные тексты гораздо легче понять. Они содержат информацию, которая выражена картинками или изображениями. Во многих информационных текстах используются визуальные элементы [2].

М. Ворошилова определяет креолизованный текст как текст, в котором используются разные семиотические системы – например, слова, картинки, звуки сплавлены в единое целое, и значение каждого компонента важно для значения целого, т.е. они не повторяют друг друга [3]. Креолизованные тексты обладают следующими преимуществами:

1. Психологические преимущества.

Креолизованные тексты предоставляют учащимся более глубокое и погруженное языковое взаимодействие. Исследования показывают, что такой подход стимулирует интерес к изучаемому языку и развивает креативное мышление у учеников. Активное взаимодействие с креолизованными текстами также способствует развитию навыков критического мышления и анализа.

2. Лингвистические преимущества.

Использование креолизованных текстов дает учащимся возможность изучать язык в контексте реальных коммуникаций. Это помогает освоить сленг, идиомы и выражения, которые широко используются в повседневной жизни носителей языка. Учебный материал становится более релевантным и ближе к жизни, что способствует лучшему усвоению языка.

3. Культурные преимущества.

Креолизованные тексты являются отражением культурного многообразия. Они позволяют учащимся погрузиться в различные культурные контексты, понять традиции, обычаи и ценности разных обществ. Этот аспект особенно важен в современном мире, где межкультурное взаимодействие становится нормой.

Адаптация креолизованных текстов для обучения английскому языку является важным компонентом образовательных стратегий. Рассмотрим методы адаптации креолизованных текстов для эффективного их использования при обучении английскому языку:

1. Выбор подходящих креолизованных текстов.

Первый шаг в адаптации креолизованных текстов – это тщательный выбор материала. Следует выбирать тексты, которые соответствуют уровню языковой подготовки студентов и интересам группы. Помимо этого, тексты должны включать в себя ключевые лексические единицы, которые студенты могут использовать в повседневных общениях.

2. Упрощение лексики и грамматики.

Креолизованные тексты могут содержать сленг, диалекты и выражения, которые могут быть сложными для понимания начинающими учащимися. При адаптации следует упростить сложные выражения, объяснить сленг с помощью более формальных слов и структур, чтобы облегчить понимание студентам и помочь им освоить основы языка.

3. Добавление объяснений и контекста.

К креолизованным текстам можно добавить комментарии и объяснения, которые помогут студентам понимать тонкости лексики и культурные особенности, содержащиеся в тексте. Пояснения могут включать в себя перевод труднопонимаемых слов, разъяснение идиом и культурных норм.

4. Создание упражнений.

Адаптированный креолизованный текст может быть основой для различных упражнений, таких как заполнение пропусков, вопросы к тексту, групповые обсуждения и ролевые игры. Эти упражнения помогут студентам активно взаимодействовать с текстом, применять новые слова и выражения в контексте и улучшать свои коммуникативные навыки.

Таким образом, применение креолизованных текстов как средства обучения английскому языку способствует расширению активного и потенциального словаря учащихся, а также помогает развивать их навыки формулирования собственных взглядов и выбора подходящих методов решения коммуникативных и познавательных задач. Интеграция креолизованных текстов в образовательный процесс по изучению английского языка оказывает благоприятное воздействие на становление познавательных способностей и на нравственное, интеллектуальное и речевое развитие учащихся различных возрастных групп [5–7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Ю. Г. Восприятие креолизованного текста иноязычным реципиентом (к постановке проблемы). Пенза, 1999. Ч. 1. С. 8–10.
2. Аршинская Н. А. Современные тенденции развития науки и технологий // Проблема восприятия и интерпретации интернет-мемов. 2015. № 9. С. 9–16.
3. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2006. № 20. С. 180–190.
4. Вашунина И. В. Особенности восприятия креолизованных текстов // Вопросы психолингвистики. 2016. № 30. С. 39.
5. Гузаерова Р. Р. Интернет-мем как знак современного медиапространства // Филология и культура. 2017. № 2 (48). С. 50–54.
6. Седина И. В., Кованова А. С. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку // Теория и практика современной науки. 2016. № 12. С. 799.
7. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Ниола-Пресс, 1990. 186 с.

УДК 376.4

Александр Михайлович Зимняков

г. Пенза, zimn57@mail.ru

Елизавета Олеговна Белянина

г. Пенза, elizaveta001@mail.ru

СОЗДАНИЕ САЙТА ПО ХИМИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В 8 КЛАССЕ

Интернет – это незаменимый помощник по поиску разной полезной информации для каждого человека. Он становится все более массовым средством доступа к многочисленным источникам. На сегодняшний день, в современном мире нельзя обойтись без веб-сайтов, на которых учителя и учащиеся смогли бы найти нужную информацию как для урочной, так и внеурочной деятельности. Сайты стали неотъемлемой частью обучения. Проблема данной статьи заключается в следующем: большинство разнообразной информации массово распространено в интернете, и найти ее в едином источнике становится довольно сложной задачей. Поэтому достаточно большое количество времени тратится на её поиск. Следовательно, существует необходимость создания сайта по химии, в котором можно будет найти материал по школьному курсу для самостоятельного изучения, для изучения на уроках и факультативах. Так же на сайте будет присутствовать материал развлекательного характера для наибольшей заинтересованности обучающихся.

Химия – это наука, которая достаточно трудна в восприятии для многих учащихся. А цель каждого учителя – обеспечить в ходе урока усвоение знаний и привить интерес к изучаемому предмету. У школьников одного и того же класса познавательный интерес может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений. Элементарным уровнем познавательного интереса можно считать открытый, непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками [4, с. 97].

Для облегчения процесса изучения школьного курса химии 8 класса создается специализированный сайт. Он включает в себя достаточно большое количество приложений. На страницах сайта можно будет найти:

- ссылки на видео-опыты школьного курса;
- ссылки на учебники разных авторов в электронном формате;
- задачи расчетного, экспериментального и качественного типов;
- кроссворды по химии на разные тематики;
- загадки про химические элементы, химиков и их открытия;
- интеллектуальные игры;
- химический словарь понятий и законов;
- необходимые таблицы для изучения (периодическая таблица химических элементов, таблица растворимости и т.п.).

Создание сайта образовательного назначения достаточно сложный и трудоемкий процесс. При этом, данный проект можно будет включить в любой учебно-методический пакет (УМП) [3, с. 140]. Цель данного сайта: сделать изучение химии более простым, понятным и интересным.

В использовании сайт по химии достаточно прост. Необходимую информацию можно найти, кликнув на один из блоков, и выбрать нужный материал из выше предложенного списка.

Структура сайта включает в себя несколько блоков: школьный курс, внеурочная деятельность и блок познавательного характера. Блок школьного курса состоит из ссылок на видео-опыты по темам, которые проходят обучающиеся, ссылок на учебники разных авторов в электронном формате и задач различных типов. В блоке внеурочной деятельности можно найти: кроссворды, интеллектуальные игры, загадки и т.п. Вспомогательный блок включает в себя множество дополнительных материалов, необходимых для изучения химии в 8 классе.

При создании сайта важен его дизайн. Визуальное оформление – важный компонент любого продукта, при этом в первую очередь учитывается удобство пользователя. Таким образом, главная задача – сделать содержимое страницы доступным для максимального количества пользователей, а именно для учащихся 8-ых классов и учителей химии. Информация, размещенная на сайте, должна быть грамотно структурирована для облегчения взаимодействия с веб-страницей [1, с. 287].

В основном, для большинства текстов на веб-страницах, включая основной текст, заголовки, списки, цитаты и т.д. используются пропорциональные шрифты. Чтобы акцентировать внимание на отдельных словах или фрагментах можно поменять начертание используемого шрифта, такие как курсив и полужирный, а так же немаловажную роль играют размер и цвет шрифта [2, с. 158].

Таким образом, процесс создания веб-сайта достаточно сложен и требует определенных знаний и больших усилий. Сайт по химии для развития познавательного интереса у обучающихся в 8 классе будет служить дополнительным средством обучения на уроках и дома, позволит сэкономить время и для учащихся, и для учителей. Он легок в использовании и позволяет решать множество различных задач как для урочной, так и внеурочной деятельности. А так же развивает интерес школьников к познанию химии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дакетт Дж. HTML и CSS. Разработка и дизайн веб-сайтов (+ CD-ROM). М. : Эксмо, 2013. 288 с.

2. Кристовер Б. Джонс. 140 технологий раскрутки сайтов. М. : Рид Групп, 2011. 352 с.

3. Фирстова Н. В., Мещерякова О. А., Тормосина Е. А. Образовательный потенциал веб-сайта «Мы с химией на ты» при изучении темы «Кислородсодержащие органические соединения» // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. 2008. № 10 (14). С. 139–143.

4. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе. М. : Просвещение, 1979. 160 с.

УДК 372.857

Анна Андреевна Иванова

г. Пенза, anna-ivanova-04@mail.ru

Юлия Александровна Фатюнина

г. Пенза, vyal81@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ iNATURALIST ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Самостоятельная работа (деятельность) – фундамент любого образования как психолого-педагогического процесса. Под самостоятельной работой мы понимаем индивидуальную или групповую автономную познавательную внутренне мотивированную деятельность обучающихся, организуемую педагогом (без прямого руководства), с целью формирования нового знания или углубления и расширения области применения уже имеющегося; средство обучения, предусматривающее ведущую роль волевой активности личности при решении познавательных задач; способ формирования у обучающихся самостоятельности, инициативы, творческого подхода, умения ориентироваться в потоке научной и общественной информации и повышения эффективности учебной деятельности [4]. Современные информационные технологии предоставляют педагогу большие возможности для организации самостоятельной деятельности обучающихся. Цель данной работы – оценить возможности и разработать методические основы использования платформы iNaturalist для организации самостоятельной работы школьников и студентов в области ботанических исследований.

Платформа iNaturalist – онлайн-ресурс, созданный в 2008 г. в Калифорнийском университете как инструмент сбора информации о биоразнообразии Земли силами непрофессиональных наблюдателей в виде фотофиксации объектов живой природы, размещении фотографий в базе данных с последующей идентификацией силами искусственного интеллекта и специалистов. Платформа зарекомендовала себя как успешный пример краудсорсинга (от «crowd» – толпа и «sourcing» – привлечение ресурсов), «волонтерской (гражданской) науки» – с её помощью в мире на сегодняшний день выполнено свыше 161 млн наблюдений живых организмов [7].

Главное ботаническое направление платформы в нашей стране – проект «Флора России», созданный в 2019 г. по инициативе Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова – зафиксировано более 3 млн наблюдений, в том числе интереснейшие находки организмов различных таксономических групп [6].

На территории Пензенской области первые пять наблюдений на платформе iNaturalist были загружены в 2018 г. Самым масштабным проектом является «Флора

Пензенской области», объединяющим более 50 тыс. наблюдений 1208 видов, сделанных 288 наблюдателями, оцененных 769 экспертами.

Несмотря на огромные образовательные возможности данной платформы как, с одной стороны, богатейшей постоянно пополняющейся базы данных, а, с другой – он-лайн-определителя растений, они используются явно недостаточно. Мы предлагаем следующие направления организации самостоятельной работы обучающихся:

1. Учебная практика (полевая практика по ботанике) студентов направления подготовки 06.03.01 и 44.03.05. Например, на самостоятельную работу у студентов, обучающихся по направлению подготовки 06.03.01 отведено по 36 часов на 1 и 2 курсе. Рабочей программой предусмотрено, что студенты должны потратить эти часы на сбор и подготовку материала для гербаризации (50-60 гербарных листов). Наибольшие трудности при этом возникают с установлением систематического положения вида. Для повышения мотивации студентов, часть этих гербарных листов (до 25–50 %) можно заменить на «наблюдения исследовательского статуса» на платформе iNaturalist. Студентов первоначально привлекает кажущаяся лёгкость задания – сфотографировать растение и загрузить фотографию. Однако, чтобы это наблюдение получило «исследовательский статус», необходимо, чтобы на фотографии были видны диагностические признаки, необходимые для уточнения систематического положения, а они отличаются у видов разных родов и семейств.

Руководитель практики может просматривать наблюдения студентов на данной платформе, корректировать их действия, если наблюдения не подтверждаются экспертами, сам выступать в роли эксперта, давать ссылки на обучающие видео, направленные на то, чтобы правильно осуществлять фотофиксацию видов разных семейств, в том числе с использованием макросъёмки. Все эти возможности делают платформу iNaturalist эффективным обучающим ресурсом, позволяющим решить одну из задач учебной (полевой) практики – формирование представлений о флоре Пензенской области.

2. Организация научно-исследовательской работы обучающихся. С использованием платформы iNaturalist наиболее эффективно можно организовать работу по следующим актуальным направлениям.

А) Изучение адвентивной флоры Пензенской области. Это наиболее динамичный компонент флоры [2]. Важной задачей является мониторинг популяций заносных видов, так как среди них могут быть карантинные сорняки, аллергенные виды. Платформа iNaturalist позволяет специалистам выявлять находки таких видов и давать оценку их популяциям, прогноз дальнейшего существования и степени опасности [5]. Так как адвентивные виды проникают в первую очередь в антропогенно нарушенные сообщества, самостоятельное обследование школьниками старших классов и студентами территорий населённых пунктов, обочин дорог и т.п. с фотофиксацией своих наблюдений может стать основой подобных исследований, особенно в таких наименее изученных, удалённых от Пензы районах, как Бековский, Башмаковский, Земетчинский и другие.

Б) Изучение редких видов растений. При работе над третьим изданием Красной книги Пензенской области особенно явно проявились возможности платформы iNaturalist в выявлении местообитаний редких видов [1]. За период с 2007 (платформа позволяет загружать и архивные фотографии) по 2023 г. натуралистами на территории нашей области было сделано 2378 наблюдений 147 видов сосудистых растений, в том числе более 300 находок являются новыми, не известными по литературным данным и гербарным сборам прошлых лет. Таким образом, наблюдениями натуралистов охвачены около 75 % редких видов сосудистых растений нашей области (из 200 видов сосудистых растений, включённых в Красную книгу Пензенской области [3]).

Наиболее полно охвачена наблюдениями группа видов, относящиеся к 3-й категории – редкие (49 из 55 видов, или 89 %). По ним выполнено более 1540 наблюдений, что составляет около 65 % от их общего числа. Из видов, принадлежащих ко 2-й категории – сокращающиеся в численности, наблюдения имеются по 40 видам из 50 включённых в Красную книгу, что составляет около 80 %. По ним зафиксировано 395 наблюдений, или 17 % от общего числа. Из 74 видов 1-й категории (находящиеся под угрозой исчезновения), имеются наблюдения по 49 видам, что составляет около 66 %; число наблюдений – 381, или 16 %. Среди видов 4-й категории (неопределённые по статусу) выполнены наблюдения 6 из 12 видов (26 наблюдений). По единственному виду 5-й категории (восстанавливающиеся в численности) *Salvinia natans* – выполнено 26 наблюдений. Очень важно, что подтвердилось существование на территории области вида со статусом 0 (вероятно, исчезнувшие) *Iris pineticola* Клок., по современной номенклатуре *I. arenaria* Waldst&Kit.

Научно-исследовательская работа обучающихся по редким видам растений с использованием платформы iNaturalist может заключаться как в поиске новых местообитаний путём обследования мало изученных территорий (степень изученности той или иной территории легко устанавливается с помощью карт наблюдений, имеющих на платформе), так и в организации популяционных исследований на территории известных местообитаний (здесь платформа может помочь с выбором места исследования, однако следует помнить, что для наиболее уязвимых видов координаты местообитания могут быть скрыты для исключения актов вандализма, однако предусмотрена связь с автором наблюдения, который может предоставить такую информацию специалистам).

Кроме того, актуальным является изучение и анализ флоры определённых территорий, в том числе мониторингового характера, разной площади – от городского парка, памятника природы или урочища (для школьников), до района (для студентов и магистрантов).

Таким образом, платформа iNaturalist обладает значительным обучающим, эколого-просветительским, научным потенциалом, реализация которого при организации самостоятельной работы обучающихся позволит повысить эффективность биологического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васюков В. М., Горбушина Т. В., Иванова А. В. [и др.]. Новые флористические находки на юге Среднего Поволжья // Бюллетень Московского общества испытателей природы. Отдел биологический. 2022. Т. 127, № 6. С. 53–55.
2. Васюков В. М., Саксонов С. В. Конспект флоры Пензенской области / Флора Волжского бассейна. Т. IV. Тольятти : Анна, 2020. 211 с.
3. Красная книга Пензенской области. Т.1: Грибы, лишайники, мхи, сосудистые растения. Пенза, 2013. 299 с.
4. Педагогика : учеб. и практикум для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Юрайт, 2023. 408 с.
5. Суholозова Е. А., Суholозов Е. А. Обнаружение *Ambrosia artemisiifolia* L. в Пензенской области: история вопроса и оценка возможной натурализации вида в регионе // Фитосанитария. Карантин растений. 2023. № 2 (14). С. 51–61.
6. Хапугин А. А., Силаева Т. Б., Заварыкина А. В. Дополнения к флоре некоторых муниципальных районов Республики Мордовия: вклад «гражданской науки» //

Труды Мордовского государственного природного заповедника имени П. Г. Смидовича. 2021. Вып. 26. С. 26–72.

7. INaturalist. Сообщество натуралистов. URL: <https://www.inaturalist.org> (дата обращения: 10.11.2023).

УДК 378

Наталья Алексеевна Кагина

г. Пенза, nkagina@mail.ru

Ольга Николаевна Васина

г. Пенза, onvasina@yandex.ru

Валерия Вадимовна Мулина

Тверская область, Бологовский район, п. Куженкино, valeriaevseeva-1998@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ВОПРОСОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО БИОЛОГИИ: ПЕРИОД С 2018 ПО 2022 г.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) является единственной формой оценки качества образования в средних общеобразовательных учреждениях. По этой причине анализ содержания вопросов ЕГЭ имеет значение для методической подготовки студентов к проверке у школьников базовых биологических знаний (включая понятийный аппарат), и сформированности предметных, метапредметных умений и навыков. Достижение личностных результатов освоения программ основного общего образования сегодня рассматривают через сформированную систему ценностных отношений [1]. Напомним, что ценностные отношения являются базовым компонентом культуры личности, в том числе экологической, формирование которой актуализировано в настоящее время [2, 3]. В связи с чем интересными представляются результаты сравнительного анализа структуры и содержания ЕГЭ (биология) по: а) уровню сложности вопросов; б) тематике содержательных разделов; в) соотношению вопросов в структурных разделах; г) результатам ЕГЭ в целом по стране и Пензенской области.

Проведенный нами сравнительный анализ уровня сложности вопросов ЕГЭ по биологии в период с 2018 – по 2022 гг. Согласно спецификации контрольных измерительных материалов (КИМ) единого государственного экзамена по биологии:

– в части 1 представлено 12 вопросов базового уровня, и 9 вопросов повышенного уровня сложности;

– в части 2 представлены вопросы только высокого уровня сложности в количестве 7.

В период с 2018 – по 2022 гг. распределение вопросов по уровням сложности (базовый, повышенный и высокий) не изменилось. В свою очередь, изменился процент максимального балла за выполнение вопросов какого-либо уровня сложности от максимального первичного балла за всю работу. Максимальный первичный балл в 2018 и 2022 годах был равен 59 баллам, и с 2019 по 2021 годы – 58 баллам. В указанный период времени изменился также процент максимального балла за выполнение вопросов. Так, в 2018 году преобладающим был базовый уровень сложности вопросов, что составило 36,0 % максимального балла за их выполнение. Выполнение вопросов

базового и высокого уровня сложности в совокупности давали больший процент максимального балла (70,0 %). В период с 2019 – по 2021 гг. преобладающими уже стали базовый и высокий уровни сложности вопросов – 34,5 % максимального балла можно было получить за их выполнение по каждому из этих уровней сложности. А в 2022 году доминирующим уровнем сложности вопросов стал высокий (35,0 %). Выполнение заданий базового и высокого уровня сложности в период с 2019 – по 2022 гг. в совокупности дали 69,0 %. Начиная с 2019 года, наметилась тенденция на повышение процента высокого уровня сложности вопросов ЕГЭ [4, 5].

В период с 2018 по 2021 гг. было представлено 7 содержательных разделов ЕГЭ по биологии: 1 – «Биология как наука, методы научного познания»; 2 – «клетка как биологическая система»; 3 – «Организм как биологическая система»; 4 – «Система и многообразие органического мира»; 5 – «Организм человека и его здоровье»; 6 – «Эволюция живой природы»; 7 – «Экосистемы и присущие ей закономерности». В 2022 году были объединены разделы 2 и 3 – «Клетка как биологическая система» и «Организм как биологическая система» [4, 5].

Анализ соотношения вопросов ЕГЭ по биологии за представленный период показал, что в демонстрационных вариантах ФИПИ и в вариантах из сборников под редакцией Рохлова В. С. преобладают вопросы по общей биологии. Так, в демонстрационных вариантах ФИПИ, они составили 67,9 %; в вариантах из сборников под редакцией Рохлова В.С. – минимальный процент составил 60,7 % (2021 и 2022 гг.), максимальный процент – 71,4 % (2020 г.) [6]. Количество вопросов по биологии человека в демонстрационных вариантах ФИПИ в течение указанного периода не изменилось и составило 14,3 %. В вариантах из сборников под редакцией Рохлова В.С. варьировало от 10,7 % (2021 и 2022 гг.) до 14,3 % (в период с 2018 – по 2020 гг.). Наименьшее количество вопросов в период с 2018 – по 2022 гг. наблюдалось по биологии растений и биологии животных. В демонстрационных вариантах ФИПИ в течение данного периода количество вопросов по биологии животных возросло с 7,1 % до 10,7 %; а количество вопросов по биологии растений снизилось с 10,7 % до 7,1 %. В вариантах из сборников под редакцией Рохлова В. С. количество вопросов по биологии животных повысилось с 7,1 % (2019 г.), до 17,9 % (2018 и 2020 гг.); а количество вопросов по биологии растений повысилось с 3,5 % в 2018 г. до 10,7 % в 2022 г. [4, 5].

Таблица 1

Соотношение вопросов ЕГЭ по разделам биологии из демонстрационных вариантов ФИПИ за период с 2018 – по 2022 гг.

Биологический раздел	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год
Биология Растений	3	3	3	3	2
Биология животных	2	2	2	2	3
Биология Человека	4	4	4	4	4
Общая биология	19	19	19	19	19

Таблица 2

Соотношение вопросов ЕГЭ по разделам биологии из сборников под редакцией В. С. Рохлова за период с 2018 – по 2022 гг.

Биологический раздел	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год
Биология Растений	1	4	1	3	3
Биология Животных	5	2	3	3	5
Биология Человека	4	4	4	5	3
Общая Биология	18	18	20	17	17

Вместе с тем, с 2018 – по 2022 гг.: прослеживается динамика снижения показателя среднего балла за данный период, как по России (с 51,4 до 50,2 баллов), так и по Пензенской области (с 57,7 до 52,7 баллов). По всей видимости, снижение среднего балла связано с тенденцией к повышению количества вопросов высокого уровня сложности (рис.1). Мы видим, что показатели среднего балла ЕГЭ по Пензенской области в период с 2018 – по 2022 гг. оказались немного выше, чем показатели среднего балла ЕГЭ по России. Так, в 2018 году средний балл ЕГЭ по биологии по Пензенской области выше, чем средний балл по России, на 12,3 %; в 2019 году – на 5,7 %; в 2020 году – на 5,4 %; в 2021 году – на 5,1 %; в 2022 году – на 4,9 % [7].

Отметим, с какими задачами участники ЕГЭ по биологии в период с 2018 – по 2023 гг. большей частью не справились. Раздел «Биология как наука. Методы научного познания» – участники ЕГЭ не всегда правильно соотносили конкретные примеры с определениями основных терминов; не полностью разобрались в методах биологических исследований. Раздел «Клетка как биологическая система» – участники экзамена не всегда умели правильно определять фазы митоза и мейоза, затруднялись с определением числа хромосом в каждой фазе; показали низкий уровень знаний по вопросам пластического и энергетического обменов. Раздел «Организм как биологическая система» – наибольшие трудности у выпускников вызвали вопросы по: клеточной и генной инженерии; особенностям циклов развития высших споровых и семенных растений; особенностям генотипической и фенотипической изменчивостей. Раздел «Система и многообразие органического мира» – трудности с заданиями по нахождению признаков хордовых животных, путая их с признаками организмов других таксонов; описанием строения и жизнедеятельности многих растительных и животных организмов. Раздел «Организм человека и его здоровье» – трудности возникали по вопросам анатомии органов человека, так и по вопросам их физиологии. Не всегда им удавалось найти связь между функционированием систем органов. Разделы «Эволюция живой природы» и «Экосистемы и присущие им закономерности» – участники ЕГЭ продемонстрировали достаточно низкий уровень знаний по вопросам движущих сил эволюции и основных положений синтетической теории эволюции; механизмов адаптации организмов к условиям среды; особенностей строения и физиологии разных экологических групп организмов и типов взаимоотношений между ними в биогеоценозах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васина О. Н., Пономарёва О. Н. Конструирование содержания образования по ведущему компоненту социального опыта // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32027> (дата обращения: 29.10.2023).
2. Васина О. Н., Пономарёва О. Н. Проектная исследовательская деятельность школьников: формирование экологической культуры // Известия Пензенского государственного педагогического университета. 2012. № 28. С. 711–713.
3. Васина О. Н., Пономарёва О. Н., Шпынев Д. А. Экология: сборник задач и упражнений : учеб. пособие / под общ. ред. О. Н. Пономарёвой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. 258 с.
4. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 29.10.2023).

5. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов Единого государственного экзамена по биологии // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 29.10.2023).

6. ЕГЭ. Биология: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / под ред. В. С. Рохлова. М. : Национальное образование, 2022. 365 с.

7. Статистические материалы по результатам государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования на территории Пензенской области. URL: <http://rcoi58.ru/?p=4914> (дата обращения: 29.10.2023).

УДК 37.01

Светлана Станиславовна Калашникова

г. Пенза, svtk168@gmail.com

Елена Сергеевна Крохина

г. Пенза, elenakroxina@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Современные социально-экономические и социокультурные условия способствуют формированию и развитию искаженных форм индивидуализма, что приводит к возникновению насилия и жестокости в отношениях между людьми. Эти характеристики отражаются в школьной подростковой среде. Среди обучающихся распространены различные формы конфликтов. Одной из форм конфликтного взаимодействия является буллинг.

Травля детей сверстниками («буллинг») является актуальной и весьма распространенной проблемой в школах и в других детских коллективах. Буллинг порождает многочисленные деструктивные явления и последствия: увеличивает риск суицидальных и аутоагрессивных тенденций среди подростков, приводит к усилению агрессии и насилия в группе и в школе, снижению успеваемости, эмоциональным проблемам – повышению риска тревожного и депрессивного расстройств [1, с. 39].

В настоящее время проблеме исследования и профилактике буллинга уделяется большое внимание. Буллинг встречается в различных странах и его исследованием занимаются психологи и педагоги из Финляндии, Дании, США, Великобритании, Канады, Японии и т.д. (Д. Олвеус, П. П. Хайнеманн, Д. Лейн). Первые масштабные исследования, в рамках которых осуществлялось систематическое изучение буллинга и основных направлений работы по его превенции, были выполнены Д. Олвеусом и его коллегами в 1970 г. [3]. По оценкам ООН, в глобальных масштабах ежегодно каждый второй ребенок в возрасте 2–17 лет сталкивается с насилием в той или иной форме. Во всем мире около 300 миллионов детей в возрасте 2-4 лет регулярно подвергаются жестоким дисциплинарным мерам со стороны взрослых, треть учащихся в возрасте 11–15 лет переносят издевательства со стороны своих сверстников, каждый третий ребенок испытывает эмоциональное насилие. Анна Кузнецова, будучи уполномоченной при Президенте РФ по правам ребенка, в сентябре 2021 года сообщила о том, что 55 % детей в российских учебных заведениях подвергались травле, 39 % из них предпочли умолчать о случившемся. Она говорила о том, что основная проблема травли – это ее

латентность, когда взрослым не хватает времени, может быть, профессионализма или желания увидеть, что ребенок страдает.

Буллинг затрагивает различные сферы человеческой и школьной жизни: чувство безопасности у школьников и учителей, физическое и психологическое здоровье, качество и эффективность деятельности, культуру школьной жизни [5, с. 92]. Буллинг в школьной среде негативно отражается на развитии личности подростка. Распространение данного явления в среде подростков вызывает необходимость поиска эффективных форм воспитательной работы.

С целью изучения буллинга в среде школьников МБОУ «Лицей № 55» города Пензы мы провели ряд диагностических исследований. В результате анкетирования школьников (5, 8 и 9 классов всего 210 чел.) было выявлено, что 76 % респондентов сталкивались с буллингом в школе, из них 65 % являлись свидетелями буллинга, 17 % становились его жертвами, 20 % были агрессорами, 65 % респондентов стали участниками буллинга в своем школьном классе. Таким образом, мы можем говорить, что подростковый возраст является периодом, когда высока вероятность появления буллинга, и когда последствия буллинга могут носить крайне негативный характер. Опираясь на данные диагностики, мы приступили к разработке модели профилактики буллинга в системе работы классного руководителя.

Модель мы строим на основе системного, деятельностного и ресурсно-ориентированного подходов, который заключается в том, что эффективная система противодействия буллингу тесно связана с созданием поддерживающей безопасной среды в образовательной организации. Важно не бороться с незрелостью детей, склонных к буллингу, а создавать в школе такую систему отношений и деятельностной поддержки, при которой вероятность буллинга снизится до минимума.

Термин «профилактика» М. А. Галагузова трактует следующим образом: «это научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на: предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [2, с. 237]. В свою очередь профилактика буллинга должна включать в себя такие аспекты как предохранение, предупреждение, предостережение, устранение и контроль.

Профилактическая работа предполагает изменение социальной, семейной, личностной ситуации обучающегося путем применения системы специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих улучшению качества его жизни и поведения, с помощью изменения личностных ориентаций.

Целью профилактических мероприятий ситуаций буллинга в работе классного руководителя является помощь детям в овладении умений регуляции и саморегуляции в стрессовой ситуации буллинга и преодоления агрессии.

Задачами профилактики буллинга являются:

- содействие улучшению социального самочувствия обучающихся;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- устранение психотравмирующей и социально опасной ситуации;
- развитие толерантности и социальной компетентности у обучающихся.

При создании модели профилактики буллинга в системе работы классного руководителя мы ориентировались на следующие задачи:

1. Изучение причин буллинга и способов его профилактики.

2. Осуществление консультативно-профилактической работы среди учащихся, педагогических работников, родителей.

3. Своевременное оказание социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним, склонным к асоциальному поведению.

4. Помощь подросткам в осознании последствий буллинга.

5. Развитие у подростков стремления к здоровому образу жизни.

Содержание работы по организации профилактики буллинга в системе работы классного руководителя может быть отражено в таких документах, как:

- Методические рекомендации по организации профилактики буллинга в системе работы классного руководителя;
- (дата обращения: План воспитательной работы классного руководителя по выявлению и профилактике буллинга.

Взяв за основу классификацию методов Пряжникова Н.С., мы в соответствии с конкретными традициями практики школы сформулировали следующие группы методов профилактики буллинга в системе работы классного руководителя:

- просветительские (справочная литература, информационно-поисковые системы);
- профессионально-психологические (беседы, опросники, методы наблюдения, использование игровых ситуаций);
- морально-эмоциональной поддержки (группы общения, тренинги, профессиональные игры);
- оказание помощи в конкретной ситуации или принятии решения (построение «цепочки» основных ходов, использование схем альтернативного выбора из имеющихся вариантов) [4].

Для своей модели мы предлагаем следующие формы профилактики буллинга в системе работы классного руководителя:

- индивидуальные (беседа, консультация, индивидуальная диагностика);
- групповые (урок, лекция, классный час, практикум с элементами тренинга, деловые игры);
- массовые (экскурсии, тематические вечера, встречи с выдающимися людьми).

В своей модели мы выделяем два критерия успешности ее реализации: (практико-результативный и мотивационно-ценностный), которые определяем через следующие показатели:

1. Практико-результативный:

- наличие и функционирование в школе антибуллинговой программы, к деятельности которой привлекаются учащиеся, родители, педагоги и сотрудники;
- наличие свода школьных правил в области допустимых/недопустимых действий одних учащихся по отношению к другим.

Эти правила известны, понятны и приняты всеми участникам педагогического процесса школы, зафиксированы в локальных актах образовательной организации и реально действуют.

2. Мотивационно-ценностный:

- участники знают, что делать, к кому обращаться, как реагировать на случаи буллинга.
- знание индивидуальных склонностей и способностей школьников «группы риска»;
- способность школьников к самооценке.

В результате мы можем выделить 3 возможных уровня организации профилактики буллинга: высокий (творческо-продуктивный); средний (стабильный); низкий (начальный).

Безусловно, в своей практической работе, все участники организации профилактики буллинга нацелены на достижение высокого или продуктивного уровня, где:

- соблюдается плановый характер проведения воспитательных мероприятий;
- все воспитательные мероприятия систематизированы и интегрированы в систему воспитательной работы школы;
- школьники и педагоги удовлетворены и заинтересованы в организации профилактики буллинга;
- система профилактики буллинга обеспечена нормативно-правовыми документами и методическими рекомендациями.

Свою задачу организаторов мы видим в:

- подготовке педагогов образовательной организации для работы с детьми, подвергающимися буллингу;
- содействии улучшению социального самочувствия школьников.

Работа с детьми подверженным буллингу состоит в том, чтобы выявить, устранить посредством специальных профилактических мероприятий, исключить возможность возникновения всякого рода нежелательных ситуаций в жизни ребенка. Организационная работа проводится в начале учебного года и подразумевает создание рабочей группы в составе: председатель рабочей группы – заместитель директора по воспитательной работе; классные руководители; социальный педагог; педагог-психолог, с целью разработки и осуществление комплекса мероприятий по профилактике буллинга. Диагностическая работа проводится в начале учебного года, начинается со сбора и обработки данных о составе классов, семьях обучающихся, выявление негативных привычек обучающихся, изучение взаимоотношений подростков с педагогами школы и друг с другом. А также проводится диагностика родителей в форме анкетирования, на осведомленность родителей о понятии буллинга и о склонности детей к буллингу. Также проводится диагностика и с самими учащимися в форме анкетирования, на выявление склонности к буллингу. По результатам анкетирования рабочая группа начинает профилактическую работу.

Профилактическая работа со школьниками, включает предупредительно профилактическую деятельность и индивидуальную работу с детьми в «группы риска». Профилактическая работа осуществляется через систему классных часов, общешкольных мероприятий, с помощью индивидуальных бесед. (беседа «Ты – свидетель или жертва травли. Как поступить?», «Способы решения конфликтов с ровесниками», «Учись управлять своими эмоциями»; ролевая игра «Сглаживание конфликтов»). Она способствует формированию у обучающихся представлений об адекватном поведении, системе принятых в обществе норм и правил, морально-этических ценностях.

Профилактическая работа с родителями и педагогами проводится в течение всего учебного года, и включает мероприятия, направленные на овладение ими знаний о психологических особенностях обучающихся различного возраста, помощь в своевременном выявлении склонности к буллингу, консультативно-диагностическую деятельность в данном направлении. После всей проделанной профилактической работы в конце учебного года проводится повторная диагностика с обучающимися и с их родителями.

В результате, реализация предлагаемой модели, по нашему мнению, может обеспечить создание образовательной среды, свободной от насилия, способствующей

развитию и самореализации обучающихся, формированию у них здорового, безопасного образа жизни, предполагает комплексную работу по преодолению и профилактике буллинга в школе. Вместе с тем, мы понимаем, что предлагаемая нами теоретическая модель организации профилактики буллинга в системе работы классного руководителя будет корректироваться в дальнейшей практической апробации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галамага А. М. Буллинг в школе: прошлое и настоящее // Психологическая наука и образование. 2017. № 3. С. 39.
2. Дубровина И. В., Панова Е. Б. Профилактика школьного буллинга: образовательные программы // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 237.
3. Клименко Д. М., Козлова И. А. Профилактика и коррекция буллингового поведения в школе: международный опыт и российская практика // Психологическая наука и образование. 2015. С. 57.
4. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. С. 72.
5. Шукшина Е. Ю. Профилактика школьного буллинга: программы и методические рекомендации. М. : Просвещение, 2020. С. 92.

УДК 371

Татьяна Сергеевна Калинина

г. Пенза, kalininats0907@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности обучающихся. Эта деятельность включает в себя формирование таких качеств, как трудолюбие и ответственное отношение к труду и его результатам. В российском обществе приняты правила и нормы поведения. На основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей в интересах человека, семьи, общества и государства, воспитание создает условия для самоопределения и социализации обучающихся.

Целью воспитания является формирование у обучающихся патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, а также уважение к закону и правопорядку. Воспитание также направлено на формирование у обучающихся чувства уважения к человеку труда и старшему поколению, а также взаимного уважения и бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Для специального профессионального образования разработана примерная программа воспитания. В соответствии с программой задачи воспитания включают интеграцию обучающихся в российское общество, освоение ими социально значимых

знаний и ценностей, а также формирование личностных отношений к этим нормам и ценностям. Кроме того, воспитание включает приобретение обучающимися соответствующего социокультурного опыта поведения, общения и социальных отношений, а также применение полученных знаний в практике. В конечном итоге, осуществление указанных задач должно способствовать достижению личностных результатов, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами.

Урочная деятельность в программе воспитания включает в себя занятия, проводимые по определенному расписанию в специально отведенное время. Это могут быть уроки, тренировки, чтение лекций и другие формы организованной учебно-воспитательной деятельности.

Цель урочной деятельности – передача знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся. В такой деятельности для достижения поставленной цели применяются учебные предметы, курсы, тренинги, семинары, лекции и другие формы обучения.

Содержание урочной деятельности включает в себя как теоретическую подготовку по предметам, так и практическую работу. Обучающиеся получают новые знания, учатся анализировать информацию, решать задачи, развивают навыки самостоятельного мышления и творческого подхода к решению проблем.

Формы урочной деятельности могут быть разнообразными в зависимости от специфики обучающихся и образовательной организации. Это могут быть лекции, дискуссии, учебные занятия, лабораторные работы, практические занятия, индивидуальные или групповые занятия.

В образовательном процессе урочная деятельность играет важную роль. Она позволяет систематизировать и структурировать знания, развивать умственные и творческие способности, а также формировать у обучающихся навыки самостоятельной работы и социальной адаптации.

Рассмотрим воспитательный компонент урочной деятельности студентов колледжа на примере изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ).

В рамках изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» основными направлениями воспитательной работы являются безопасность, патриотизм, гражданственность и нравственность.

Одним из приоритетных направлений и составной частью курса БЖ является патриотическое воспитание. Развитие патриотического самосознания – главная цель патриотического воспитания. Благодаря патриотическому воспитанию у обучающихся закладывается представление об образе Родины, гордость за принадлежность к своей Родине, долга перед Родиной, и как следствие необходимость ее защиты [1].

Разностороннее развитие личности – приоритетная задача при обучении безопасности жизнедеятельности [2]. Уроки БЖ способствуют становлению активной гражданской позиции обучающихся, воспитывают чувство ответственности за личную безопасность и безопасность окружающих людей, формируют чувство патриотизма.

На основе духовных и культурных ценностей, а также исторического наследия России через урочную деятельность по безопасности жизнедеятельности происходит формирование самостоятельного нравственного выбора обучающихся, закладываются гражданско-патриотические ценности. Героическое наследие России, богатое примерами из отечественной истории, не только накапливает знания по патриотическому воспитанию, но и способствует сохранению традиций российского общества, укреплению национальной культуры России [3].

В программе курса БЖ у студентов колледжа предусмотрен раздел «Основы военной службы», который включает в себя следующие главы: «Вооруженные силы РФ»,

«История военной службы», «Боевые традиции ВС РФ», «Символы воинской чести», «Особенности военной службы», «Воинская обязанность». При изучении данного раздела студенты знакомятся с основами российского законодательства об обороне государства, с историей создания Вооружённых Сил РФ, структурой ВС РФ, основными целями и задачами современных ВС и их ролью в системе обеспечения национальной безопасности РФ, с понятием воинская обязанность граждан, порядком первоначальной постановки на воинский учет, медицинского освидетельствования, особенностями прохождения службы по призыву, контракту и альтернативной гражданской службы.

Данный раздел направлен на подготовку молодежи к выполнению конституционного долга по защите Отечества, осознание обучающимися себя гражданином и патриотом своей Родины, формирование гражданской позиции личности.

В процессе изучения тем «История ВС РФ» и «Боевые традиции ВС РФ» рассматриваются наиболее выдающиеся события военной истории России. Обучающиеся знакомятся с основными датами воинской славы России – днями славных побед, которые сыграли решающую роль в истории страны и в которых российские войска снискали себе почет и уважение современников и благодарную память потомков. Это позволяет уделить особое внимание и сформировать уважительное отношение к историческому прошлому нашей страны, ее традициям в системе национальной безопасности. Обучающиеся готовят доклады про подвиги русских воинов, приводят яркие примеры беззаветного служения России и выполнения воинского долга российскими и советскими воинами.

Демонстрация фильмов и презентаций по таким темам как «Структура ВС РФ», «Воинская обязанность», «Воинский учет и обязанности граждан по воинскому учету», «Призыв на военную службу и прохождение военной службы» позволяет наиболее детально рассмотреть изучаемый материал, позволить увидеть его во всем многообразии, формирует эмоционально-ценностное отношение обучающихся к данным темам, а также позволят полно воздействовать на личность. Для развития наглядно-образного мышления и обеспечения познавательного интереса к обучению применяются информационно-коммуникативные технологии. Они дают возможность для изучения ряда ненаблюдаемых процессов и явлений.

На занятиях по теме «Прохождение военной службы по призыву» для повышения познавательной активности, внутреннего стимула интереса и любознательности студентов колледжа осуществляем разборку и сборку автомата.

Таким образом, в процессе патриотического воспитания занятия по безопасности жизнедеятельности имеют важное значение. Здесь формируются общепринятые ценности, любовь к Родине, понимание ценности своей Родины, уважение к истории своей страны, ответственность, долг к Родине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаскалова Н. П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе. Новосибирск : АРТА, 2018. 302 с.
2. Смирнов А. Т., Хренников Б. О. Основы безопасности жизнедеятельности. М. : Просвещение, 2011. 136 с.
3. Авдеева Н. В., Абрамова В. Ю. К вопросу о гражданском образовании и воспитании на уроках ОБЖ // Молодой ученый. 2014. № 12 (7). С. 245–248.

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, karpuschkina@bk.ru

ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

Современные тенденции увеличения числа детей, воспитывающихся в ситуации двуязычия, а в некоторых ситуациях и многоязычия, доказывают, что необходим поиск новых путей, методических приемов, подходов в обучении обозначенной категории в образовательных организациях. Придя в школу, часть детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, недостаточно владеет русским языком, часть – не знает русский язык и не пользуется им в бытовых ситуациях; а у части детей, имеющих проблемы в формировании языковой системы и на родном языке, имеются значительные трудности в становлении речевой системы на втором языке. Находясь в условиях вынужденного двуязычия, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают значительные трудности в овладении русским языком уже на момент поступления в школу, а в процессе обучения они могут оказаться неуспевающими по многим или даже по всем предметам.

Необходимость не только школьной, но и социальной адаптации младших школьников подводит к мысли, что требуется создание и внедрение модели системы помощи билингвам как с нормой психоречевого развития, так и с ограниченными возможностями здоровья. В связи с увеличением числа детей с речевыми и языковыми нарушениями необходимо различать детей с первичными речевыми и языковыми нарушениями, обусловленными и не обусловленными недоразвитием речевой системы: 1) явлениями интерференции на фоне недостаточного знания языка или малым объемом речевой практики; 2) недостатками в развитии не только русского, но и родного языка, свидетельствующими о наличии речевых нарушений различного генеза, что позволяет отнести этих учащихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день продолжает оставаться не до конца решенной проблемой проведение диагностики состояния высших психических функций билингвов. Остается проблемой, как предъявлять материал детям, не владеющими в достаточной степени для понимания и продуцирования русским языком. Методические пособия по исследованию состояния функционирования языка рекомендуют проводить диагностические тесты на родном языке ребенка. Мы считаем, что эти варианты исследований не имеют смысла в нынешних реалиях. Причин здесь несколько: 1) педагоги, логопеды, психологи не могут в достаточной степени владеть всеми языками, на которых говорят учащиеся с билингвизмом; 2) привлечение в качестве переводчиков родителей учащихся с билингвизмом тоже не всегда оправдано, так как не все родители в достаточной степени владеют русским языком, и мы не всегда можем оценить уровень владения ими родным языком [1].

Результатом изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников должны быть сформированные личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться [2, с. 14]. Значительным препятствием для формирования универсальных учебных действий может быть, в том числе, и недостаточный уровень владения русским языком, а именно трудности не только в использовании языковой системы русского языка, но и понимании.

Современная школа оказалась перед необходимостью решать проблему не только школьной адаптации/дезадаптации, но и проблему профилактики социальной дезадаптации учащихся, воспитывающихся в ситуации билингвизма. Особенно в начале школьного обучения основной проблемой для части двуязычных школьников является как понимание русского языка, так и его использование в собственной речи. Нельзя не учитывать, что немалый процент детей с билингвизмом, недостаточно владеющих русским языком, приходит в русскоязычную школу не в начале обучения, а, например, в среднее звено, что обостряет процесс школьной и социальной адаптации. Если же в ситуации билингвизма оказывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, то число проблем, связанных с образованием, адаптацией и коррекцией, несомненно, расширяется.

Социальная адаптация может быть успешной при соблюдении нескольких условий, как со стороны учебного заведения, так и со стороны обучающихся и их родителей. Одним из факторов, позволяющих осуществить школьную и социальную адаптацию, будет воспитание и формирование культуры толерантного отношения друг к другу всеми участниками образовательного процесса. В пояснительной записке к «Примерным программам по учебным предметам. Начальная школа» указывается, что «рост национального самосознания граждан современного общества оказывает неоднозначное воздействие на современных детей, что не только способствует формированию гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении, но и нередко приводит к детской враждебности к «чужим». А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние как на адаптацию к школе, так и на весь процесс обучения учащихся с билингвизмом. При составлении плана воспитательной работы в образовательной организации можно в него включить разделы по формированию этнической идентичности и толерантности в общении. Но только включение в план работы таких мероприятий не сможет изменить ситуацию, необходимо понимание всеми участниками образовательного процесса – детьми и взрослыми – сущности национального самосознания, ценности и значимости национальных традиций. Опыт многих школ страны показывает, что признание, а не отрицание ценности национальной специфики разных народностей, опыт многонациональных государств, а Российская Федерация таковой и является, позволяет максимально сплотить коллектив класса, осознать учащимися ценность социальных и межличностных отношений.

Перед учебными заведениями стоят следующие задачи:

- В связи с новой социальной ситуацией необходима разработка образовательных программ и программ воспитательной работы, ориентированных на новую реальность – необходимость адаптации двуязычных и владеющих иностранными языками учащихся к школе и системе образования;
- Интеграция детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях двуязычия, в общество и приобщение их к русской культуре без ущемления их этнической культуры и самосознания;
- Разработать методические рекомендации для педагогов, психологов, социальных педагогов и других специалистов в области образования по работе с билингвальными и кросслингвальными детьми;
- Воспитание у русскоязычных и двуязычных учащихся толерантного отношения друг к другу.

Коррекционная работа должна проводиться поэтапно и целенаправленно. Учитывая особенности работы как с билингвами, так и с небилингвами, целесообразно внедрять в процесс коррекционно-воспитательной работы приемы обучения русскому языку.

ФГОС реализуется как в учебной, так и во внеучебной деятельности и является мощным фактором социальной адаптации различных категорий учащихся, в том числе билингвальных учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Если в образовательной организации оказываются дети с билингвизмом, не испытывающие трудности овладения языковой системой, то их школьная адаптация происходит успешнее, чем у учащихся с несформированной или нарушенной языковой сферой, несомненно, для всех учащихся овладение русским языком будет происходить успешнее именно в образовательной организации, когда есть необходимость использовать новую языковую систему в повседневной жизни и учебной деятельности, когда есть различные по сложности усвоения языковые образцы. Если же помимо школы дети посещают кружки, секции, принимают активное участие в социокультурной жизни не только образовательной организации, но и района/округа/поселка, то эффективность усвоения новой языковой системой будет значительно повышаться, в том числе, и у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Созданию условий для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и обучающимся с билингвизмом, несомненно, будет способствовать организация комплексного сопровождения, в частности, создание логопедической службы в школе, округе/районе. Многие дети-билингвы не владеют русским языком в первые годы обучения, поэтому именно логопеды и дефектологи в образовательных учреждениях проводят первоначальное обучение русскому языку. Конечно, разработаны методики преподавания русского языка как иностранного, но не все учителя владеют данными методиками, поэтому логопед начинает проводить не только коррекцию нарушенной языковой системы, но и обучение русскому языку.

Считаем целесообразным сделать вывод о том, что необходимо организовывать курсы повышения квалификации учителей, на которых обсуждались бы вопросы психологической, социальной и образовательной адаптации двуязычных детей и их взаимодействия с семьями таких учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Екжанова Е. А., Карпушкина Е. А. Образовательная интеграция учащихся с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в ситуации билингвизма // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 88–91.

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.10.2023).

УДК 372.878

Светлана Викторовна Киселева

г. Пенза, sv_kis@mail.ru

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В настоящее время процесс компьютеризации изменяет среду профессиональной деятельности современных музыкантов, формирует новые образовательные потребности студентов – будущих педагогов-музыкантов, в частности, использование цифровых образовательных ресурсов. В образовательный процесс широко внедряются

цифровые технологии и сетевые методы, в связи с этим, происходят изменения в профессиональной деятельности учителей-музыкантов, связанные с современной музыкой и компьютерными технологиями.

Возможности, предоставляемые музыкально-компьютерными и цифровыми технологиями, очень обширны. Об этом в своих исследованиях пишет известный педагог-музыкант И. Б. Горбунова [3; 4].

Ряд современных исследователей (А. В. Горельченко, А. Камерис, Э. В. Кибиткина, И. М. Красильников, Л. Ю. Романенко и другие) отмечают, что сегодня компьютер для создания музыки необходим не только музыкантам, аранжировщикам, но в последнее время он все чаще используется в образовании [2; 5].

Ключевыми компетенциями современного профессионала в области образования являются цифровая компетентность и ее составляющие. Умение пользоваться современными цифровыми и музыкально-компьютерными технологиями является цифровой компетентностью музыканта, то есть способностью использовать их в различных видах деятельности музыкального образования или творчества. Учитывая информационные возможности музыкантов, состоящие из универсальной и профессиональной составляющих, следует отметить, что универсальная (неизменяемая) составляющая не зависит от уровня подготовки и направления будущих специалистов в области музыкально-педагогического образования. Профессиональная (переменная) составляющая связана с решением конкретных профессиональных задач будущего педагога-музыканта.

Цифровая компетентность будущего педагога-музыканта формируется в совокупности современных информационных технологий, постоянно обновляющейся сетевой среды и возможностей для обучения (включая использование МКТ), также это зависит от функционирования высокотехнологичной информационной образовательной системы [1; 3; 4].

Современные цифровые и музыкально-компьютерные технологии настолько вошли в нашу жизнь, что мы уже не замечаем их. Каждый пользователь ПК использует музыкальные достижения технологий – слушает музыку и создаёт произведения музыки при помощи «Электронных Ди Джеев», люди с более продвинутым уровнем могут использовать более сложные программы. Уровень сформированности цифровой компетентности будущих педагогов-музыкантов напрямую зависит от уровня освоения ими этих технологий и применения их в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Основные группы цифровых компьютерных музыкальных программ можно распределить на три подгруппы.

Программы, работающие со звуковой волной, можно отнести к первой группе. Они включают в себя различные мультимедиа плееры, которые предназначены для проигрывания видео и аудио файлов; всевозможные редакторы звуковых волн, которые дают возможность изменять уровень звучания. Также можно записать диски с помощью этих программ. Считается, что программы этой группы наиболее применимы во многих видах деятельности человека.

Программы-секвенсоры включают в себя достаточное количество различных функций, поэтому их можно отнести ко второй группе. В последние годы программы-секвенсоры оборудуются всем необходимым для работы с аудиозаписями: и миди командами, а также аудио. Но изначально они работали только лишь исключительно миди-командам.

Третья группа программ – это редакторы нотных текстов. Они помогают набирать текст, так же как Word помогает с его написанием.

Самым простым в повседневном использовании является медиаплеер. Наиболее популярными из них являются «Windows Media», «WinAmp» и «CyberLink PowerDVD». С компакт-дисков и различных форматов цифровой записи с помощью медиаплеера (*.WAV, *.MP3, *.WMA) можно слушать музыку, смотреть видеофильмы в формате DVD и других сжатых форматах (*.AVI, *.MPEG, *.WMV).

С поддержкой интернет-технологий, эти программы значительно расширяются.

Для более продвинутых пользователей существуют такие программы, как Adobe Audition, Sony Sound Forge и Steinberg Wave Lab. С их помощью возможно преобразование аудио CD в формат MP3 с большим количеством дополнительных опций, кроме этого, они позволяют редактировать звуковую волну, обрезать и склеивать ее. Данные программы можно использовать для создания уникального трека: не только вырезать фрагмент звучания, но сделать так чтобы в завершении трек плавно и почти без стыков переходил на начало. Эти программы предоставляют возможность растянуть трек на несколько секунд, или даже сжать его, таким образом сделать так, чтобы он длился определенное количество времени.

Аудио редактор дает возможность создавать коллажи, попурри из нескольких песен и вместе составлять одну.

Для восстановления старых записей на пластинках и звуковых кассетах применяют аудио редакторы. Оцифровка звуковых записей – очень трудоемкий процесс, особенно при реставрации старых музыкальных кассет. Ведь такая запись со временем не только теряет свою окраску и качественную составляющую, но еще приобретает плавающие интонации из-за растягивания плёнки в период её записи.

Несущественными недостатками, с которыми сталкиваются музыканты при записи на пластинку, являются: уменьшение динамических градаций и появление дополнительных шумов. Прямой звуковой уровень на пластинке постоянно от начала и до конца, что позволяет исследовать этот шум в паузах между треками с целью нахождения оптимального уровня звукоподавления. Если будет выставлен максимальный показатель, то потеряется тембральная окраска инструментов высокого диапазона (например скрипок). Устранение щелчков на пластинке, в большинстве случаев также цикличное занятие. Но с помощью особых плагинов их можно максимально убрать. Исправить динамический и тембральный диапазон возможно с помощью эквалайзера, а также при помощи особых плагинов.

Секвенсор способен не только создать, редактировать и сохранять музыкальные произведения в виде последовательности MIDI-команд, но также воспроизводить их. К тому же, с недавнего времени программы-секвенсоры активизировали свою работу со звуковой волной.

Стандартным способом обмена цифровыми данными между устройствами, которые выполняют синтез и обработку электронной музыки, является интерфейс MIDI. Эта аббревиатура означает: «музыкальный инструмент цифровой интерфейс». Основное отличие музыкальной информации, которая соответствует стандарту MIDI от обычного оцифрованного звука состоит в том, что она представляет собой команды, описывающие состав оркестра и оркестрантов, участвующих во время воспроизведения произведения. А также нотные партитуры для каждого из этих инструментов (кроме тех, которые участвуют непосредственно при записи музыки).

В 1983 году крупнейшие производители музыкальных инструментов установили данный стандарт совместно. Ими являются: Korg, Roland, Yamaha. Он помог совместить синтезаторы и другие электромузыкальные устройства, созданные независимыми производителями. Если с устройства поступит команда MIDI, оно тут же воспроизведет

звук, соответствующий ей. Таким образом, с помощью данного интерфейса возможно управлять целым электронным оркестром одним пультом. Иногда устройства подобного вида имеют внешнее сходство с клавиатурой пианино, и именно поэтому они называются MIDI-клавиатурами. В компьютере, пульт управления чаще всего реализуется программно в виде секвенсора.

Для звуковой платы программное обеспечение также необходимо, как и любое другое аппаратного устройства. Наиболее значимыми программами-секвенсорами являются: Sakewalk Pro Audio, Cubase и Digital Orchestrator. Каждая из версий имеет несколько разновидностей. Уровень программ от конкурирующих фирм очень похож. Они предоставляют пользователям разные возможности, но при этом их интерфейсы и методы работы весьма схожи. Чаще всего это программы, которые используют для работы цифрового аудио. Они дают возможность не только записывать, но и редактировать аудиовизуальные произведения (как аудио-, так и MIDI-треки). Перечислим некоторые из них: Studio Vision фирмы Opcode и Digital Performer фирмы Mark of the Unicorn, Cubase Audios фирмы Steinberg, Logical audiographie фирмы Editorium Emagis. В этих программах с помощью отдельных треков возможно записывать акустические инструменты и голос, а затем обрабатывать сигнал совместно со сведением многоканальной фонограммы в стерео.

Работая с этими программами в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, имеется возможность осуществлять выбор состав инструментов оркестра, зрительно контролировать их распределения по партиям и регулировать звучание перед началом выступления любого из них, изменять относительный уровень громкости остальных участников группы, а также производить транспонирование партии данного инструмента. Исполняя произведение, можно прослушать соло выбранных инструментов или, наоборот, заглушить их и изменять тем самым скорость игры, автоматом повторять подобранный фрагмент, другими словами, вникать во все детали создаваемого произведения.

Нотный редактор – это программа, которая помогает при наборе нотного текста. Одной из наиболее популярных является программа Sibelius. С помощью нее возможно сделать набор музыкальных произведений или их фрагментов.

Описанные выше программы – это далеко не полный перечень программного обеспечения, который применяется в процессе подготовки будущего педагога-музыканта к профессиональной деятельности и формирует его цифровую компетентность. Данные программы могут выполнять разные задачи: от простых копирования CD и MP3 в нужные форматы, до выполнения сложнейших программ типа «Cubase», которые используются для студийной работы.

Следовательно, актуальность исследования вопроса формирования цифровой компетентности будущих педагогов-музыкантов, обусловлена требованиями современных нормативных документов к результатам подготовки бакалавров и спецификой их профильной направленности в области музыкально-педагогического образования. При этом указанная компетентность формируется исключительно в процессе успешного освоения обучающимися современных цифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличенко В. В., Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты). СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 220 с.

2. Брянцев М. М. [и др.]. Программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта : учеб.-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 143 с.

3. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2004. № 4 (9). С. 123–138.

4. Горбунова И. Б. Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер : учеб. пособие. СПб., 2011. 411 с.

5. Романенко Л. Ю. Музыкально-компьютерные технологии как феномен современной культуры : автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2015. 25 с.

УДК 339.91

Алина Владимировна Козина

г. Пенза, alinakozina267@gmail.com

ИЗМЕНЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ЭКСПОРТА РОССИЙСКОГО ГАЗА

Природный газ один из самых востребованных энергоносителей на мировом рынке. В течение, примерно, 10 лет (с 2013 по 2022 гг.) прирост добычи и потребления газа в мире составил 25,4 %. (рис. 1).

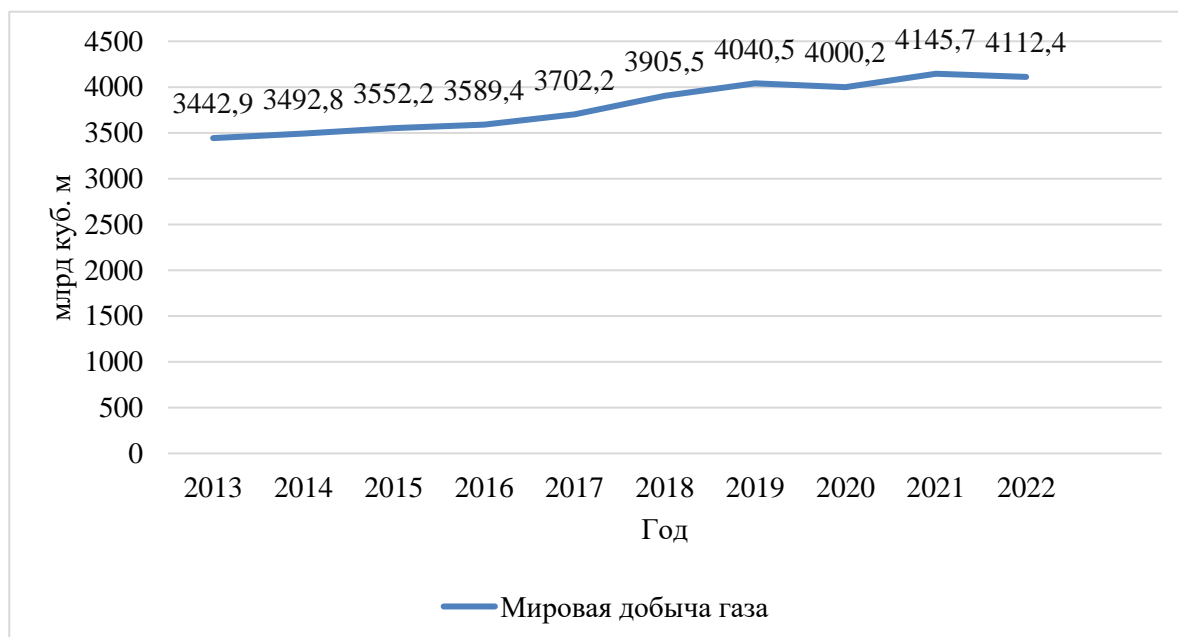


Рис. 1. Добыча и потребления природного газа в мире с 2013 по 2022 гг.

Мировая добыча природного газа в 2021 году выросла на 4,3 % и изменилась незначительно, сравнивая с 2022 г. Это связано с тем, что снижение добычи и поставок российского газа компенсировалось ростом добычи в африканских и азиатских странах.

В экономике РФ газовая промышленность является одной из лидирующих и определяет ее международную специализацию. По запасам природного газа Россия занимает первое место в мире, а по добыче – второе (17,4 % от мировой добычи) [4].

Газовая промышленность, как одна из отраслей добывающей промышленности, представляет собой совокупность таких предприятий, как разведка месторождений и их добыча, переработка, а также хранение и транспортировка по газопроводам. Динамика добычи газа за последние десять лет представлена на рис. 2.

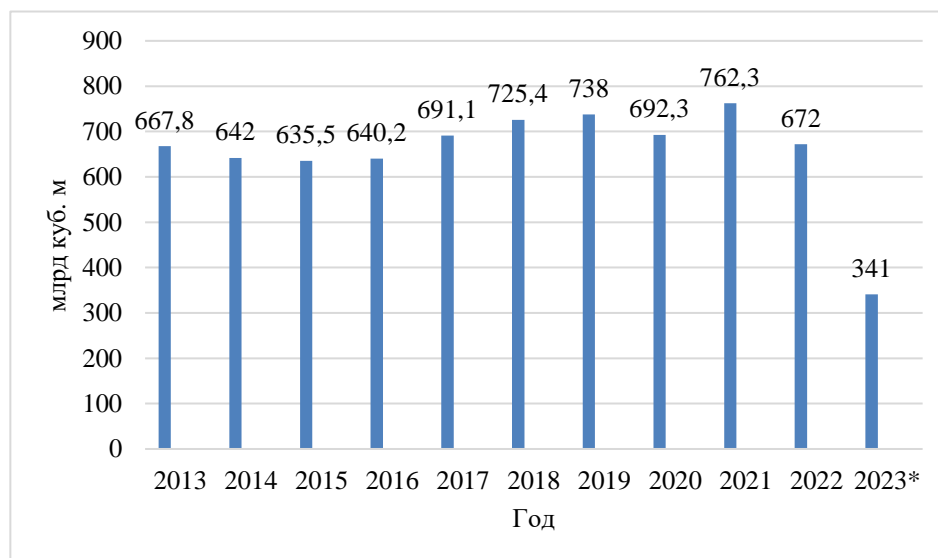


Рис. 2. Добыча природного газа в РФ с 2013 по 2023 гг.

Таким образом, добыча газа в России достигла максимума в 2021 г., а в 2022 г. она упала на 12 %. Причины подобного спада – это снижение объёмов экспорта в страны Европы на 90,3 млрд куб. м, или 42,1 % [1].

В структуре добычи на природный газ приходится 87,2 %, а 12,8 % идет с добычи попутного нефтяного газа. Согласно данным Министерства энергетики РФ добыча газа осуществлялась 260 предприятиями за 2022 год. К ним относятся [2, с. 36]:

1. Компании группы «Газпром».
2. Независимые производители газа – «Новатэк», «Сибнефгаз» и др.
3. Независимые нефтяные компании – «Роснефть», «Лукойл» и др.
4. Операторы соглашения о разделе продукции (СРП).

Общая организационная структура добычи газа в России в % представлена на рис. 3.

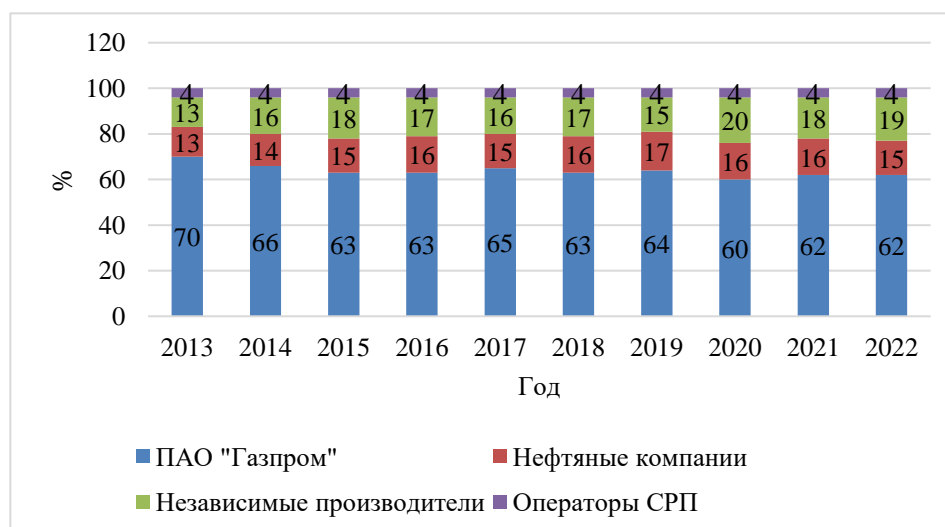


Рис. 3. Общая организационная структура добычи газа в России 2013–2022 гг.

За 2022 год наибольшая добыча газа приходится на компании группы «Газпром», она составила 672 млрд куб. м, или 62 %. Из этого показателя большая часть (430 млрд куб. м) приходится на дочерние компании ПАО «Газпром». За период с 2013 по 2022 их доля в структуре добычи продолжает сокращаться.

Независимые производители газа в 2022 г. сохраняют вторую позицию в структуре и добывают около 19 % (140,7 млрд куб. м).

На протяжении последних лет доля операторов СРП составляет 4 %, несмотря на рост добычи с 2017г. (25,6 млрд куб. м) по 2022 г. (30,5 млрд куб. м).

Экспорт газовой отрасли зависим как от транспортных коридоров, так и от стран-потребителей. Почти вся транспортировка газа в зарубежные страны осуществляется ПАО «Газпром».

Перспективы дальнейшего развития экспорта природного газа из РФ тесно связаны с реализацией инфраструктурных проектов, одни из них – «Северный поток – 2» и «Турецкий поток». Объем экспорта РФ с 2013 по 2022 гг. показан на рис. 4.

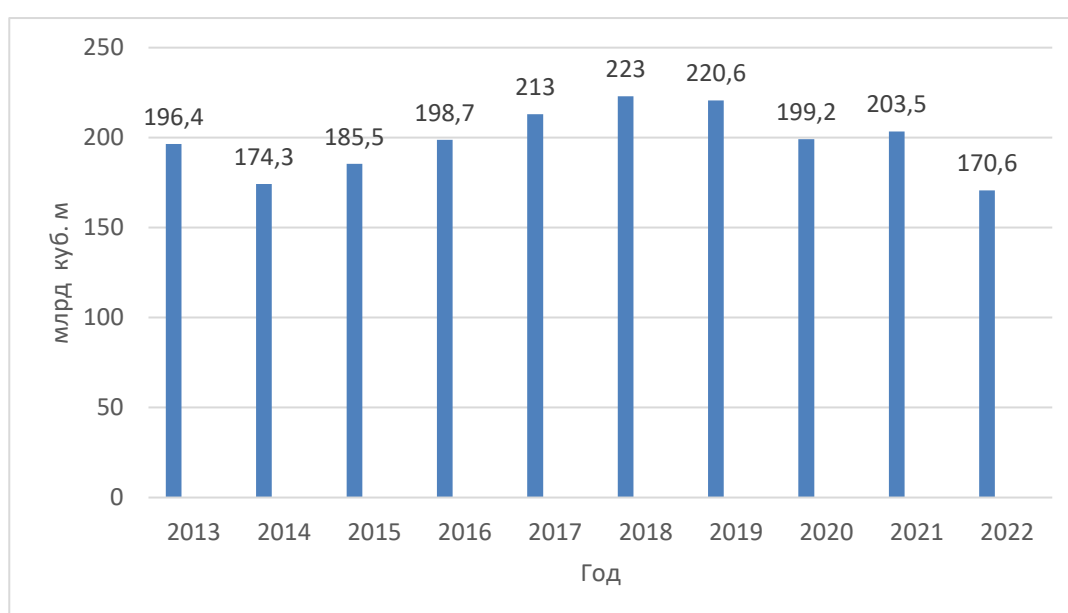


Рис. 4. Объем экспорта газа РФ в период с 2013 по 2022 гг.

Динамика объема российского экспорта непостоянна, так как на него влияют различные факторы. Анализ данных показывает заметное снижение темпов роста с 2018 года на 1,3 %. Также можно наблюдать, что объем экспорта в 2013 г. превышает показатель на 2022. на 25,8 млрд куб. м.

По данным Минэнерго Россия в 2022 г. снизила экспорт природного газа до 170,6 млрд куб. м – на 25 %, по сравнению с 2021 г. Именно в 2022 году наблюдается самый низкий объем экспорта за 10 лет. Рассматривая экспорт газа РФ за 2013–2022 гг. по странам, можно выделить особенности изменения лидеров-импортеров. (табл. 1) [3, с. 124].

В 2013 г. лидерами по импорту природного газа были в основном европейские страны, но к 2022 г. их значение в потреблении снижается. Это связано с увеличением значения альтернативных источников энергии (АИЭ) в Европе, а также с санкциями. Первенство, по-прежнему, принадлежит Германии, хотя ее доля в импорте за последние 10 лет сократилась. Также наблюдается изменение географии поставок природного газа, РФ начала освоение новых рынков сбыта в азиатских странах.

Экспорт природного газа за 2013–2022 гг. по странам.

2013			2022		
№	Страна	Млрд м ³	№	Страна	Млрд м ³
1	Германия	41	1	Германия	40,2
2	Турция	26,7	2	Турция	26,8
3	Италия	25,3	3	Белоруссия	19,8
4	Великобритания	16,6	4	Дания	18,4
5	Польша	13	5	Франция	11,5
6	Франция	8,6	6	Польша	10,6
7	Чехия	8	7	Казахстан	9,3
8	Венгрия	6	8	Австрия	7,8
9	Словакия	5,5	9	Китай	7,1
10	Австрия	5,2	10	Нидерланды	6,7

Исследование показывает, что экспорт природного газа РФ снижается, и основные импортеры снижают темпы роста потребления газа. Россия меняет географию экспорта, усиливая Азиатский вектор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ОАО «Газпром» : офиц. сайт. 2023. URL: <http://www.gazprom.ru> (дата обращения: 19.10.2023).
2. Кондратов Д. И. Вызовы для России на мировом рынке природного газа // Экономика. Налоги. Право. 2022. № 15. С. 35–44.
3. Бушуев В. В. Мировой нефтегазовый рынок: инновационные тенденции. М. : Энергия, 2021. 193 с.
4. Газ (рынок России) // TADVISER: Государство. Бизнес. Технологии. 2023. URL: [https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Газ_\(рынок_России\)](https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Газ_(рынок_России)) (дата обращения: 22.10.2023).

УДК 373.2

Луника Николаевна Корчагина

г. Пенза, lunikanik@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ**

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам для детей дошкольного возраста, одной из основных задач в образовании дошкольников является учет их индивидуальных образовательных потребностей и оценка их развития в сравнении с собой, а не с детьми того же возраста [1]. Для решения этой важнейшей задачи педагогам необходимо применять индивидуальный подход к детям.

Суть индивидуального подхода заключается в том, что педагог, учитывая психологические особенности и жизненную ситуацию ребенка, разрешает трудности,

возникающие в процессе образовательного взаимодействия с ним, выявляет проблемы и сильные стороны в развитии ребенка, определяет способы коррекции и дальнейшего развития [2]. Таким образом, индивидуальный подход к детям может стать важным образовательным инструментом, если педагог знает общие возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Поскольку игра является эффективным средством обучения детей дошкольного возраста, в том числе с особенностями эмоционально-волевой сферы, рассмотрим педагогические условия применения индивидуального подхода при организации игровой деятельности.

Одним из таких условий является учет уровня сформированности компонентов игры у каждого ребенка. Педагог предлагает детям заранее договориться о теме игры, распределить роли и организовать исходные ситуации с предметами и пространством в игровых группах по три-четыре ребенка. Предложения педагога в начале игры позволяют детям определиться с собственными ролями и примерным содержанием ролей играющих. В процессе игры, если это необходимо, дети могут переключаться между двумя-тремя ролями в рамках одного сюжета и должны следить за соблюдением правил ролевых отношений (подчинение, равенство и доминирование). Характерными особенностями игр детей старшего дошкольного возраста являются следующие:

- 1) коллективный характер;
- 2) предварительный план, обсуждаемый и коллективно согласованный группой;
- 3) сложность сюжета, увеличивающееся количество действий и длительность;
- 4) проявление в игре социально одобряемых и обоснованных социально-ролевых отношений;
- 5) наличие лидеров;
- 6) конфликтность отношений (если это не удастся разрешить, то развитие игровой деятельности прекращается);
- 7) определенный уровень развития коммуникативных навыков каждого ребенка.

В процессе игры воспитатель побуждает детей следовать усвоенным правилам поведения, правилам дружеских и коллективных взаимоотношений. В период организации и во время игры (при необходимости) педагог помогает детям определить нравственный смысл ролевых отношений. Воспитатель создает условия для осмысления детьми таких качеств, как чуткость, сострадание, гуманность, умение преодолевать трудности в соответствующих игровых ролях.

Второе педагогическое условие – опора на игровой опыт каждого ребенка, освоенный в процессе реализации различных игр (например, дидактических, сюжетно-ролевых, инсценированных, театрализованных, мультипликационных).

Третье педагогическое условие – разработка и реализация индивидуальной программы для каждого ребенка и включение ее в общее планирование групповых занятий для детей с особенностями эмоционально-волевой сферы. На индивидуальных занятиях педагог должен применять психокоррекционные приемы к детям индивидуально в соответствии с выявленными проблемами.

Индивидуальная работа в образовательном процессе дошкольников с особенностями в эмоционально-волевой сфере должна строиться с учетом следующих требований:

1. Взаимодействие воспитателя с психологом для понимания психофизиологических особенностей дошкольников с особенностями эмоционально-волевой сферы.
2. Создание определенных психолого-педагогических условий на основе взаимодействия воспитателя и психолога с учетом индивидуальных способностей ребенка к восприятию и усвоению информации.

3. Организация индивидуального подхода к каждому ребенку.

4. Владение основными элементами педагогического мастерства. Эффективность работы педагога достигается тогда, когда он внимательно относится к образовательному процессу, постоянно анализирует его и делает правильные выводы. Педагогам следует проявлять инициативу и терпение в процессе работы с детьми с поведенческими особенностями

5. Взаимодействие педагога с родителями. В ходе взаимодействия целесообразно использовать такие методы, как рассказ о самочувствии, поведении и достижениях ребенка, обсуждение того, что беспокоит родителей в поведении ребенка; рекомендации родителям соответствующей специальной литературы и т.д.

6. Организация образовательного процесса с учетом возраста ребенка; создание оптимальных условий для эффективной работы всех детей; реализация содержания, методов и форм обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности дошкольников.

7. Использование методов индивидуальной работы, таких как указание, руководство, помощь, предложение, убеждение, беседа, демонстрация способов действия, расспрос ребенка, объяснение и уточнение.

Реализация перечисленных требований при организации деятельности с детьми с эмоционально-волевыми особенностями позволяет педагогам максимально оптимизировать процесс обучения и развития. Наблюдение за детьми в повседневной жизни, анализ их поведения и деятельности, беседы с родителями позволяют педагогу планировать задачи, методы и содержание индивидуальной работы.

При этом учитываются следующие организационно-методические условия проведения индивидуальных занятий с дошкольниками:

1) реализация общеобразовательной программы, соответствующей федеральным государственным требованиям;

2) обогащение предметно-пространственной образовательной среды специальным развивающим и игровым оборудованием;

3) контроль за развитием волевой и эмоциональной сферы детей с использованием специальных методик;

4) учет поло-возрастных характеристик детей в процессе организации досуга;

5) гибкое зонирование игровых комнат и сопровождение педагогами деятельности детей в процессе проведения занятий;

6) создание предметно-развивающей среды с учетом принципа интеграции образовательных областей.

Организация занятий с детьми, имеющими особенности эмоционально-волевой сферы, требует от педагога выполнения специальных методических условий:

1) организация занятий с учетом уровня сформированности компонентов игровой деятельности каждого ребенка;

2) организация занятий на основе игрового опыта ребенка, сформированного в различных видах игр (дидактическая игра, ролевая игра, инсценировка, театральная игра, подвижная игра и др.);

3) разработка и реализация индивидуальных программ работы с детьми, имеющими различный игровой опыт;

4) включение в программу индивидуальных занятий с ребенком задач, направленных на развитие эмоциональных качеств (чувств), работоспособности, волевых качеств и т.д.

Работа педагога с детьми дошкольного возраста с особенностями эмоционально-волевой сферы сложна и требует осмысленного подхода, т.к. не имеет четкого

алгоритма. Содержание, формы, методы и условия зависят от характеристики особенностей ребенка и степени их проявления, возраста, семейной ситуации, коммуникативных возможностей и др. Этим детям необходимо учить логическому общению, приемлемым способам выражения своих чувств, формировать установки на сопереживание и доверие к окружающим.

Индивидуальное сопровождение должно начинаться как можно раньше, т.е. сразу после выявления проблемы, и, конечно, педагогам необходима специальная подготовка для работы с такими детьми. Как показывает опыт, количество детей с особенностями в эмоционально-волевой сфере растет с каждым годом. Это означает, что общество и система образования должны приложить серьезные усилия для успешной социализации детей с особенностями эмоционально-волевой сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013]. М. : Сфера, 2015. 32 с.

2. Свирская Л. В. Методика ведения педагогических наблюдений. СПб. ; М. : Линка-Пресс, 2010. 144 с. (Образовательные проекты).

УДК 373.2

Луника Николаевна Корчагина

г. Пенза, lunikanik@mail.ru

Екатерина Сергеевна Савинова

г. Пенза, cat.savinova2015@yandex.ru

РАБОТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Одной из главных сторон психического развития детей дошкольного возраста является формирование основ их личности. В процессе своего развития дошкольники учатся управлять своим поведением и деятельностью, контролировать свое поведение и прогнозировать его последствия. Эмоциональная жизнь дошкольников усложняется, эмоциональное содержание становится богаче, формируются высшие эмоции. В дошкольном возрасте формируется соподчиненность мотивов, которая выражается в способности ребенка подчинять непосредственные побуждения реализуемым целям. Изменения в познавательной деятельности в раннем детстве должны быть связаны с глубокими изменениями в эмоционально-волевой сфере личности ребенка.

Эмоции влияют на все психические процессы, включая восприятие, ощущение, внимание, память, мышление, воображение и волевою сферу личности [3]. Развитие эмоционально-волевой сферы и ее роль в становлении мотивации как регулятора деятельности и поведения дошкольников – одна из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики.

Все виды деятельности, соответствующие возрасту, общение со взрослыми и сверстниками способствуют развитию эмоциональной сферы дошкольников [4].

По мнению отечественных исследователей (Н. М. Амосова, А. И. Захаров, И. А. Аршавский, А. Д. Кошелев, М. И. Кольцова, Т. А. Павлова, Н. М. Матиаш, Н.А. Степанова и др.), основная причина возникновения проблем в эмоционально-волевой сфере у дошкольников связана с недостатком положительных эмоций и волевых усилий. Ученые отмечают, что при нарушении эмоционального развития, которое является центральной линией развития, нарушается и развитие личности в целом. В связи с этим развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников считается одним из наиболее важных и приоритетных вопросов в воспитании и развитии детей.

Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников, особенно развитие детей с особенностями в эмоционально-волевой сфере, имеет сегодня большое значение, поскольку основной психической функцией дошкольников является эмоциональная. С одной стороны, детям необходимы радостные эмоциональные впечатления, а с другой – игры и упражнения, помогающие им научиться распознавать свои эмоции и управлять ими. Особенно полезны в этом отношении музыкальные и художественные занятия, на которых дошкольники учатся переживать эмоции, возникающие в процессе восприятия. Нужно отметить, что в настоящее время существует множество методических разработок, реализация которых позволяет помочь детям управлять своими эмоциями. Однако, в связи с отсутствием специальных средовых условий и необходимого оборудования, а также недостаточной готовностью педагогов к работе с данной категорией детей, они редко применяются и часто недостаточно эффективны.

В программах воспитания и обучения дошкольников с особенностями эмоционально-волевой сферы решение развивающих задач может осуществляться в процессе проведения фронтальных (подгрупповых) занятий, занятий в подвижных микрогруппах и индивидуальных занятий.

Фронтальные (подгрупповые) занятия позволяют эффективно решать развивающие задачи, характерные для большинства детей. На таких занятиях устанавливается общий темп работы и создаются условия для выполнения всеми дошкольниками общих инструкций.

Занятия с подвижными микрогруппами позволяют разнообразить цели и содержание работы в соответствии с образовательными задачами и индивидуально-типологическими особенностями учащихся.

Индивидуальные занятия составляют важную часть работы педагога, так как позволяют корректировать недостатки в психофизическом развитии каждого дошкольника.

При проведении индивидуальных занятий педагоги используют такие методы индивидуальной работы, как указание, инструкция, подсказка и помощь. Беседа окрашивается в позитивный тон и сближает позиции ребенка и педагога. Педагогическая поддержка должна избегать ультиматумов. Детям следует предлагать варианты поведения, хвалить и поощрять их достижения.

Система поощрений и наказаний, разработанная воспитателями совместно с коллективом группы, является необходимым условием воспитания дошкольников с эмоционально-волевыми особенностями.

Наказание может включать в себя вывод ребенка из игры и перемещение его на «скамью запасных» или другие варианты. Поощрение может включать в себя специальные награды, например, стать звездой игры, выбрать книгу для чтения, быть назначенным «правой рукой» педагога на весь день, выбрать музыку для сопровождения образовательной деятельности.

Особый интерес представляет вопрос об индивидуальном подходе к гиперактивным детям. Специалисты выделяют три основных блока в проявлении гипер-

активности: импульсивность, дефицит внимания и повышенная двигательная активность [2]. Это обуславливает необходимость решения в индивидуальной работе с такими детьми таких фундаментальных вопросов, как развитие внимания, формирование способности контролировать импульсивное поведение и устранение чрезмерной двигательной активности.

Психологи рекомендуют придерживаться следующих правил при работе с гиперактивными детьми:

1) установите позитивный физический контакт: возьмите ребенка за руку, погладьте по голове, прижмите к себе;

2) делайте перерывы во время занятия и давайте ребенку возможность подвигаться;

3) побуждайте ребенка к самоконтролю и самообладанию, чтобы он мог искренне выразить свою радость по окончании работы;

4) учитывайте особенности гиперактивных детей, они не могут долго следовать групповым правилам, быстро устают, не умеют слушать и выполнять инструкции, не способны считаться с потребностями других людей.

Инновационным способом работы с гиперактивными детьми являются упражнения йоги или специальные физические упражнения [1]. Цель таких занятий – развитие произвольности и самоконтроля, внимания и воображения, снижение психоэмоционального напряжения и развитие эмоционально-выразительных движений. Выполняются следующие упражнения:

1) «Паровозик»: перемещаемся по кругу друг за другом, гудя, как паровозик;

2) «Будильник»: встаем в круг, сжимаем ладони в кулаки и совершаем круговые движения вокруг солнечного сплетения;

3) «Звон будильника»: имитируем звон будильника «з-з-з», при этом дотрагиваемся до своей головы;

4) «Слепим лицо»: проводим руками по контурам своего лица;

5) «Укладываем волосы»: надавливаем пальцами на корни волос;

6) «Придаем форму бровям»: двигаем кончиками пальцев по бровям;

7) «Слепим глаза»: двигаем кончиками пальцев по векам, вокруг глаз, моргаем;

7) «Придаем форму глазам»: прикасаемся кончиками пальцев к векам, обводим глаза указательным пальцем и моргаем;

8) «Лепим нос»: проводим указательным пальцем по переносице и под крыльями носа;

9) «Лепим ухо»: попеременно пощипываем мочку уха и поглаживаем ухо;

10) «Лепим подбородок»: сжимаем пальцами подбородок вокруг;

11) «Рисуем солнце носом»: поворачиваем голову, чтобы нарисовать солнышко и лучики;

12) «Похвалим себя»: поглаживаем голову, лицо и обнимаем обеими руками.

Таким образом, наряду с фронтальной и групповой формами работы для детей с особенностями эмоционально-волевой сферы наиболее значимы индивидуальные занятия, включающие упражнения на развитие общей и мелкой моторики, различные пальчиковые и физические упражнения, упражнения для глаз, улучшающие восприятие и активизирующие процесс обучения, упражнения для мышц языка и челюстей, упражнения на релаксацию и визуализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердникова Ю. Л. Мир ребенка. Развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка. СПб. : Наука и техника, 2017. 288 с.

2. Психология развития : словарь / под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон : энцикл. словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2016. 176 с.

3. Урунгаева Г. А. Дошкольная психология // Академия. 2011. № 5. 336 с.

4. Юрчук Е. Н. Эмоциональное развитие дошкольников : метод. рекомендации. М. : Сфера, 2017. 37 с.

УДК 378.147

Анжелика Евгеньевна Кочнева

г. Пенза, kochnev56@icloud.com

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, olga_graf@list.ru

К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Одним из показателей высокого уровня математического развития школьника и глубокого усвоения материала математического содержания является умение решать текстовые задачи. С первых дней обучения в школе текстовые математические задачи являются одним из самых трудных материалов, помогающим учащимся в усвоении математических понятий, в понимании взаимосвязей предметов окружающего мира, в развитии логического мышления, памяти и речи. Поэтому текстовым задачам отводится большое место в обучении математике [1].

Отметим, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает формирование у младших школьников метапредметных умений, а именно таких универсальных логических действий, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, а также классификация по родовидовым признакам [2].

Классификация – это распределение предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов, при этом каждый класс занимает в получившейся системе определённое постоянное место и, в свою очередь, делится на подклассы. Операция классификации помогает в формировании мышления более строгого и точного.

В своем исследовании мы предполагаем, что для достижения школьниками высоких результатов в обучении решению текстовых задач особое внимание следует уделить умению распознавать различные виды текстовых задач и уметь их классифицировать. Использование умения классифицировать при обучении решению текстовых задач поможет учащимся успешнее усваивать приемы решения каждого вида задач.

Одна из первых задач нашего исследования состояла в разработке диагностического материала, направленного на выявление уровня сформированности умений учащихся классифицировать объекты, в том числе, текстовые задачи, распознавать текстовые задачи различных видов.

Ниже представлены примеры тех заданий, которые были включены в диагностическую работу.

Задание 1. Прочитай 4 текста. Как ты считаешь, какой текст является задачей?

1. Мише 10 лет, а сестра Катя старше брата. Сколько лет сестре?

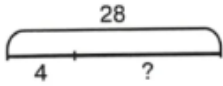
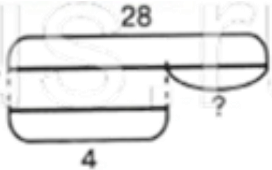
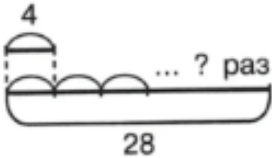
2. В лесу росли 5 подберёзовиков и 6 подосиновиков.

3. У 4 мальчиков есть по 3 машинки. Сколько всего машинок?

4. Четырнадцать слив разделили между 7 мальчиками поровну. Сколько слив получил каждый мальчик?

Данное задание направлено на умение распознавать учеником задачу среди других математических текстов.

Задание 2. Маша и Саша придумали несколько задач и нарисовали к каждой задаче свою схему. Но случилась беда. Они забыли, какая схема подходит к какой задаче. Помоги им подобрать к каждой задаче соответствующую схему, соедини задачу и схему стрелкой. Реши эти задачи.

<p>1) Катя сорвала с дерева 4 сливы, а Гриша – 28 сливы. Во сколько раз меньше слив сорвала Катя, чем Гриша?</p>	
<p>2) За круглым столом сидело 28 человек. Ушли 4 человека. Сколько человек осталось за столом?</p>	
<p>3) Собака весит 28 кг, а кошка – 4 кг. На сколько кг больше весит собака, чем кошка?</p>	

Цель данного задания – это умение работать с моделями к задаче, соотносить условие задачи с готовой моделью к задаче, видеть на схеме основные величины и отношения между ними.

Задание 3. Подбери к каждой задаче верное решение из предложенных вариантов. Соедини условие задачи и решение стрелкой. К каждому действию дай пояснение. Запиши ответ.

<p>1) На двух полках было 44 блюда, на всех поровну. С нижней полки взяли 4 блюда. Сколько блюд осталось на нижней полке?</p>	<p>1) $44 : 2 = 22$ 2) $22 + 4 = 26$</p>
<p>2) На двух полках стояли блюда, по 18 блюд на каждой. С каждой полки взяли по 4 блюда. Сколько всего блюд осталось на полке?</p>	<p>1) $44 : 2 = 22$ 2) $22 - 4 = 18$</p>
<p>3) На двух полках было 44 блюда, на всех поровну. На верхнюю полку поставили ещё 4 блюда. Сколько блюд стало на верхней полке?</p>	<p>1) $18 - 4 = 14$ 2) $14 * 2 = 28$</p>

Данное задание было направлено на диагностику умения учащихся выбирать готовое решение к задаче и обосновывать все действия, используемые в данном решении задачи.

После проведения данной диагностики мы провели анализ диагностической работы и получили следующие результаты, отраженные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики

Уровень	Уровень развития умения распознавать задачу среди математических текстов		Уровень развития умения работать с моделями к задаче		Уровень развития умения выбирать решение к задаче	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	4	17 %	7	25 %	10	27 %
Средний	16	65 %	5	18 %	3	13 %
Низкий	5	18 %	13	57 %	12	60 %

Из полученного результата, мы можем сделать такой вывод, что умение у младших школьников классифицировать сформировано частично. Дети затрудняются применять данную логическую операцию к текстовым арифметическим задачам, не умеют соотносить текст задачи и ее решение, вычленять тексты, которые являются задачами и таковыми не являются, не умеют соотносить текст задачи с готовой моделью и т.д.

С двумя последними заданиями, в которых нужно было к каждой задаче подобрать верную схему и выбрать верное решение, а потом дать пояснение к каждому действию в решении, дети справились не полностью или не справились совсем. Это может говорить, как о несформированности умений решать задачи, так и неумении применять правильно прием классификации на практике, при работе с такими объектами, как текстовые арифметические задачи. Следовательно, необходимы дополнительные исследования учащихся.

Таким образом, встает вопрос о необходимости разработки и внедрения комплекса заданий, которые помогут учителю эффективно развивать у младших школьников умение классифицировать задачи, что, на наш взгляд, будет способствовать развитию умений учащихся решать задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 17.10.2023).

Ксения Андреевна Кречетова

г. Пенза, ksenikrechetova@yandex.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема изучения самооценки у детей младшего школьного возраста является одной из основных в отечественной современной психологии. Особенно актуально изучение психологических аспектов формирования и развития самооценки детей с задержанным психическим развитием (ЗПР). У детей с ЗПР самооценка определяет успешность их социальной интеграции. Неадекватная самооценка может привести к большим личностным и коммуникационным проблемам, что может значительно усложнить процесс социализации.

Адекватно сформированная самооценка определяет взаимоотношения человека с окружающими, способствует развитию критического мышления, регулирует реакцию человека на свои собственные успехи и неудачи. Таким образом, адекватная самооценка влияет на эффективность деятельности человека и развитие его личности.

Изучение самооценки детей с ЗПР отражена в работах таких научных деятелей, как Л. С. Выготский, Д. В. Лубовский, М. С. Певзнер, а также А. И. Липкина, М. И. Лисина, Е. И. Савонько, В. М. Синельникова и многих других ученых и педагогов.

В работах К. С. Лебединской отмечается, что школьники с задержкой психического развития часто не могут адекватно оценить свою работу. По-мнению авторов, у таких детей наблюдается ослабление регуляции учебной деятельности, не планируются пути решения поставленной задачи, не анализируются промежуточные и возможные результаты.

Исследования А. И. Липкиной показали, что дети с ЗПР, обучающиеся в общеобразовательных школах, имеют заниженную самооценку на фоне одноклассников с нормотипичным развитием психики. Дети видят разницу в возможностях учащихся и воспринимают её как свою неполноценность. Также наличие буллинга и отсутствие толерантности в школах пагубно сказывается на восприятии себя ребёнком и формировании адекватности самооценки.

Также А. И. Липкина заметила определённую тенденцию: дети с ЗПР в 1–2 классах могут иметь достаточно высокую самооценку, так как не могут в полной мере принять и осознать позицию отстающего. Свою работу дети будут оценивать значительно выше, чем она того заслуживает. В дальнейшем нереализованная потребность не входит в группу отстающих постепенно ослабевает. Дети начинают осознавать свои отличия от сверстников и сомневаться в своих силах. Часто они начинают компенсировать свою низкую успеваемость путём реализации в других сферах, однако на адекватность самооценки, к сожалению, это оказывает незначительное влияние.

В своих исследованиях Н. А. Жулидова выявляет взаимосвязь степени выраженности ЗПР и умением правильно оценивать себя и свою работу. Чем сильнее

выражается отклонение, тем выше ребёнок оценивает свои возможности, становится менее критичен к себе и к своей деятельности.

И. В. Коротенко делает вывод о том, что зачастую детям с ЗПР после положительной оценки в свой адрес свойственно завышать представления о своих возможностях. Это объясняется желанием компенсировать свою малоценность «искусственной» переоценкой себя, что, вероятно, самим ребёнком не осознаётся. И. В. Коротенко считает, что данная тенденция является способом психологической защиты, которая может быть обусловлена особенностями личностного развития и давлением, оказанным на ребёнка значимым для него взрослым. Данное исследование позволяет сделать вывод о характерности завышенной самооценки для младших школьников с задержанным психическим развитием.

Изучая отечественные исследования, можно сделать вывод об отсутствии явной взаимосвязи между уровнем сформированности самооценки у детей с ЗПР и материальным благополучием семьи. Однако работы А. И. Липкиной сообщают о влиянии полноценности и прочности семьи на адекватность самооценки школьника. Ученый выявляет, что в неполных семьях у детей с ЗПР наблюдается заниженный уровень самооценки.

К. С. Лебединская в своих работах подразделяет задержку психического развития на несколько групп. Поэтому целесообразно рассматривать отклонения в формировании самооценки в зависимости от предложенной исследователем классификации.

Младших школьникам, имеющим ЗПР конституционного характера, свойственен психофизический инфантилизм, что означает соответствие сущности самооценки младшему возрасту, и их критерии оценивания себя нестабильны.

Причинами возникновения ЗПР соматогенного характера являются хронические заболевания, инфекции, врождённые или приобретённые отклонения соматической системы. Как правило, самооценка данной группы школьников неадекватно занижена. Это объясняется чувством соматической неполноценности, повышенной тревожностью и социальными фобиями, которые свойственны детям с ЗПР данной категории. Дети оценивают свои успехи как нечто незначимое, а достижения ровесников воспринимают с неким восторгом. Такие дети боятся решать сложные задачи, поэтому перед собой обычно ставят доступные в реализации цели.

Причиной возникновения ЗПР психогенного генеза принято считать неблагоприятные условия в семье или психологические травмы, полученные ребёнком в раннем возрасте. Таким детям характерно значительное искажение оценочных эталонов и определения своего места в окружающем мире.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза нарушения эмоционально-волевой и познавательной сфер самые яркие и стойкие. Проявление церебральной астении, эмоционально-волевая незрелость и интеллектуальная недостаточность оказывают значительное влияние на формирование самооценки у младших школьников с ЗПР данного генеза.

Таким образом, процесс формирования самооценки у младших школьников с задержанным психическим развитием происходит с определёнными трудностями. Самооценка является непосредственным звеном интеграции ребёнка в социум, что говорит о необходимости психолого-педагогической поддержки детей с ЗПР в условиях школьной среды, коррекции развития самооценки, формировании адекватных поведенческих реакций на собственные успехи или неудачи и навыка самоопределения. Изучение результатов научных исследований позволило выявить основные направления изучения самооценки у детей с ЗПР, к которым относятся: аспект формирования

самооценки в рамках социально-психологической картины деятельности ребёнка; динамика развития самооценки; влияние уровня развития самооценки на поведение младших школьников с ЗПР; связь самоконтроля и самооценки; изучение форм самооценки и степени их устойчивости [1–8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жулидова Н. А. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-proyavleniyasamoostenki-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 10.10.2023).
2. Коротенко И. В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Н. Новгород, 2005. 180 с.
3. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Трикта : Акад. проект, 2013. 302 с.
4. Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Знание, 2003. 64 с.
5. Макарова О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии // Концепт. 2013. Спецвып. № 1. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13504.htm> (дата обращения: 10.10.2023).
6. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М. : Компенс-центр, 2013. 198 с.
7. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3–9.
8. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентаций школьников на самооценку и на оценку другими людьми : автореф. дис. ... канд. психол. наук / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. М., 1970. 19 с.

УДК 372.854

Владислав Алексеевич Крылов

г. Пенза, vlad09082014@mail.ru

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ «ХИМИЯ ПИЩИ» К УЧЕБНИКУ В. В. ЕРЁМИНА «ХИМИЯ. УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ. 11 КЛАСС»

Приоритетной задачей учителя является достижение предметных результатов обучения, которые во многом определяются наличием учебно-методических материалов по изучаемым темам. На сегодняшний день УМК к учебнику В. В. Еремина и соавторов «Химия. Углубленный уровень 11 класс», разработан не полностью, и включает учебник [1], рабочую программу [4] и методическое пособие для учителя [2].

Одним из видов учебно-методических материалов являются тестовые задания [3, с. 16–170], которые по разным темам в ограниченном количестве представлены в методическом пособии для учителя [2], однако, в нем отсутствуют таковые по разрабатываемой нами тематике «Химия пищи». Опыт педагогической практики, а также анализ материалов отчетов федерального института педагогических измерений, показывает, что одним из наиболее сложных для восприятия и решения обучающимися

вопросов ЕГЭ по химии, является тестовое задание № 25, где основной проверяемый элемент – это «Химия в повседневной жизни». Вопросы, изучаемые школьниками профильных химико-биологических классов в теме «Химия пищи», входят в перечень возможных заданий № 25, что определяет актуальность разработанных нами тестовых материалов.

Тестовые задания по теме «Химия пищи» включают классификацию и характеристику основных компонентов пищи – белков, жиров, углеводов, витаминов, а также пищевых добавок и описание химических реакций с участием этих веществ.

Тест по теме: «Химия пищи»

1. Установите соответствие между типом пищевых добавок и их функцией:

Типы пищевых добавок:	Функция пищевых добавок:
А. Консерванты Б. Антиоксиданты В. Эмульгаторы	1. Замедление окисления жиров; 2. Увеличение устойчивости эмульсий 3. Подавление развития организмов.

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б	В

2. Установите соответствие между названием аминокислот и их типом:

Названия аминокислот:	Типы аминокислот:
А. Аспарагин Б. Глицин В. Лейцин Г. Валин Д. Триптофан	1. Заменяемая аминокислота 2. Незаменяемая аминокислота

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б	В	Г	Д

3. Установите соответствие между полимером и мономером, из которого он может быть получен:

Полимеры:	Мономеры:
А. Углеводы Б. Белки В. Липиды	1. Жирные кислоты и глицерин 2. Аминокислоты 3. Моносахариды

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б	В

4. К какому типу дисперсных систем можно отнести сливочное масло и маргарин?

1. Золь
2. Суспензия
3. Эмульсия
4. Паста.

5. Что образуется при гидрировании подсолнечного масла?

1. Маргарин
2. Такая реакция не возможна
3. Саломас
4. Диацетил.

6. Установите соответствие между названиями веществ и пищевой добавкой, в качестве которой они применяются:

Названия веществ:	Пищевые добавки:
А. Сорбит Б. Глутамат натрия В. Бензоат натрия.	1. Подсластители 2. Усилители вкуса 3. Консерванты

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

А	Б	В

7. Какой процесс лежит в основе производства кисломолочных продуктов?

1. Спиртовое брожение
2. Молочнокислое брожение
3. Эмульгирование
4. Денатурация.

8. Выберите верное утверждение:

1. Полисахариды, образованные остатками галактуроновой кислоты – это пектины.
2. Эмульгаторы – вещества, понижающие устойчивость эмульсий.
3. Лецитин – это эмульгатор, фосфолипид, относящийся к сложным эфирам глицерина.
4. Мальтол – это подсластитель.
5. Подсолнечное масло не растворимо в бензине и гексане.

В целом, следует отметить, что подготовка обучающихся по вопросам, связанным с применением химии в повседневной жизни, позволит достичь не только предметных, но и метапредметных результатов обучения, а также установить наличие системности в усвоенных обучающимися знаниях и возможных пробелов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремин В. В., Кузьменко Н. Е., Теренин В. И. [и др.]. Химия. 11 класс. Углубленный уровень. М. : Дрофа, 2019. 415 с.

2. Еремин В. В., Дроздов А. А., Еремина И. В. [и др.]. Методическое пособие к учебнику В. В. Ерёмкина, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздова [и др.]. «Химия. 11 класс. Углубленный уровень». М. : Дрофа, 2018. 423 с.

3. Пак М. С. Дидактика химии. СПб. : ТРИО, 2012. 457 с.

4. Еремин В. В., Дроздов А. А., Еремина И. В., Керимов Э. Ю. Химия. Углубленный уровень. 10–11 классы : рабочая программа к линии УМК В. В. Лунина : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2017. 324 с.

УДК 070

Яна Сергеевна Крысенкова

г. Пенза, krysenkova2014@yandex.ru

ТЕМА СТРЕССА В МАТЕРИАЛАХ ЖУРНАЛА PSYCHOLOGIES

Стресс – это неотъемлемая часть жизни каждого человека. Он играет значительную роль и может оказывать как отрицательное, так и положительное воздействие на психическое и физическое состояние личности. Более 48% россиян отмечают повышенный уровень стресса и постоянно ищут способы борьбы с ним [1].

Стресс (от англ. stress – давление, напряжение) представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку [4, с. 3].

Эта тема изучается в психологии, медицине, социологии и других областях, так как стресс может возникать из-за различных факторов, включая работу, семейные отношения, финансовые проблемы, здоровье и многое другое. Стресс важная составляющая и журнала Psychologies, который стремится помочь читателям лучше понять и управлять своими эмоциями и состоянием в условиях повседневных вызовов и нагрузок [3].

Psychologies – ежемесячный журнал, посвященный личностному развитию и благополучию, изданный Hachette Filipacchi Médias и принадлежащий L'Oréal Active. Журнал был создан в 1970 году компанией Agnès et Bernard Loiseau. В России первый номер вышел в декабре 2005 года. Сегодня месячная аудитория одного номера российского «Psychologies» – 1,1 млн. человек, тираж – 100 000 экземпляров [2]. Главный редактор журнала Анна Бурашова.

Важно отметить, что русскоязычное издание журнала печатается в Польше и не является переводом. В каждой стране, включая Россию, Psychologies представляет собой уникальное издание, общими для всех версий остаются только бренд и концепция.

Журнал ориентирован в большей степени на женскую аудиторию, что подтверждается не только содержанием статей, но и форматом издания, включая наличие мини-версии, которую легко поместить в сумочке. Важной чертой аудитории является социальный статус. Это подтверждается рекламой, в которой преобладают продукты косметики и средства по уходу за собой (например, Librederm, «Л'Окситан», Erbogian). Также значительное количество рекламируемых товаров относится к среднему классу, что указывает на определенный уровень дохода аудитории (возрастной диапазон 25–55 лет) [2].

Psychologies отличается своим доверительным стилем коммуникации с читателями и атмосферой душевных разговоров. В нем можно найти спокойные и ясные обсуждения важных тем, проводимые с участием авторитетных специалистов из различных областей российской и зарубежной психологии.

Журнал служит «советчиком» для разных ситуаций и запросов в области психологии. Несмотря на то, что целевой аудиторией являются женщины, в числе читателей также мужчины, молодежь, подростки и пожилые люди – в общем, все, кто нуждается в психологическом совете для решения сложных ситуаций, улучшения жизни или развития навыков.

Журнал *Psychologies* освещает популярные в психологии темы, останавливаясь на разных ее направлениях и привлекая соответствующих специалистов. Редакция довольно часто обращается к вопросам, касающимся карьеры и самореализации, здоровья и красоты, отношений мужчины и женщины и многих других.

Немаловажную роль в журнале играет и тема стресса. Стресс – один из наиболее актуальных и распространенных аспектов современной жизни, и *Psychologies* посвящает этому явлению значительное внимание.

Всего с января по сентябрь 2023 года на сайте журнала *Psychologies* опубликовали 56 материалов с упоминанием стресса.

В рубрике «Личный опыт» на тему стресса вышло 13 текстов (23 %). Все материалы в данной категории представлены в виде вопроса читателя и ответа эксперта. В начале ставится беспокоящая человека проблема, затем специалист в области психологии даёт советы и практические рекомендации по решению возникшей ситуации. К таким материалам относятся: «Как перестать краснеть от волнения?», «Я ковыряю прыщи из-за стресса. Косметолог не помог», «Не могу ни готовиться к экзамену, ни отдыхать – и то и другое заставляет паниковать» и др.

27 материалов (48 %) с упоминанием стресса вышло в рубрике «Статьи». В этой категории представлены большие аналитические тексты, в заголовке которых чётко формулируется проблема и в основной части поэтапно описываются действия по её решению. К подобным статьям принадлежат такие материалы, как «Кризис выпускника: 8 советов тем, чья студенческая жизнь подходит к концу», «Бей, беги, замри: как помочь себе правильно прожить и отпустить стресс», «Ничего не успеваю: что такое синдром “белого кролика”» и пр.

В рубрике «Стиль жизни» вышло 11 материалов (20 %) на тему стресса. Здесь также представлены аналитические тексты, в которых рассматривается решение проблемной ситуации с разных сторон. В материалах даются рекомендации не только экспертов из области психологии, но и советы специалистов из сферы образования, медицины, науки. Например, «Техника Эбру: снять стресс и создать картину, даже если вы впервые взяли в руки кисть», «Перегрузка: как сильное напряжение влияет на внешность – поддержите организм», «Борьба с жестоким миром: почему от стресса хочется есть – ответ ученых» и др.

4 статьи (7 %) с упоминанием стресса вышло в рубрике «Точка зрения». Материалы в данной категории основаны на экспертном мнении специалиста из любой сферы деятельности: психологии, медицины, образования. Взгляд профессионала помогает понять проблему и найти пути выхода из сложной ситуации. К таким материалам относятся: «Выгорание, опустошение и хронический стресс: 5 признаков, что вы в зоне риска, и советы от психолога», «Терпение, мудрость и прагматизм: 7 слов, помогающих жить в неопределенности, – обретите устойчивость» и прочие.

Также за весь рассматриваемый период был опубликован один тест «Есть ли у вас зависимость от стресса?». В нём читателям предлагается ответить на 12 вопросов и узнать, стал ли стресс для них вредной привычкой.

В целом за анализируемый промежуток времени в журнале «*Psychologies*» были представлены статьи, посвященные следующим аспектам темы стресса:

1. Понимание стресса: материалы, объясняющие, что такое стресс, какие факторы способствуют его возникновению, и как он влияет на физическое и эмоциональное состояние человека.

2. Техники управления стрессом: советы и методы, которые помогают справиться со стрессом, включая медитацию, глубокое дыхание, физическую активность и другие приемы.

Эмоциональное благополучие: статьи, посвященные развитию эмоциональной устойчивости, уверенности в себе и способности к адаптации в стрессовых ситуациях.

3. Стресс и отношения: как стресс может влиять на отношения с близкими и как укрепить связи в периоды кризиса.

Стресс и работа/учеба: статьи, рассказывающие о методах борьбы со стрессом на рабочем месте, стратегиях управления рабочей нагрузкой и поддержании баланса между работой и личной жизнью.

Таким образом, освещение стресса в журнале Psychologies играет значительную роль и остается одной из важнейших тем, регулярно затрагиваемых на его страницах. Издание предоставляет читателям разнообразные исследования, статьи, советы и практические инструменты, направленные на понимание, управление и преодоление стресса в современном мире. Компетентные авторы и эксперты помогают читателям журнала развивать эмоциональную устойчивость, обретать методы релаксации и справляться с повседневными вызовами, связанными со стрессом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Почти половина россиян испытывают повышенный стресс // Газета.Ru. URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2023/07/13/20861984.shtml?updated> (дата обращения: 30.09.2023).

2. Медиакит журнала Psychologies. URL: <https://shkulevholding.ru/structure/mediakits/magazines/psychologies/> (дата обращения: 30.09.2023).

3. Официальный сайт журнала Psychologies. URL: <https://www.psychologies.ru/about/> (дата обращения: 30.09.2023).

4. Собенников В. С., Ясникова Е. Е. Стресс. Фрустрация. Конфликт. Иркутск : ИГМУ, 2013. 18 с.

УДК 371

Валерия Николаевна Кудинова

г. Пенза, vkud1nova@yandex.ru

Юлия Александровна Шурыгина

г. Пенза, julia_shurygina@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 34) отмечено, что обучающиеся имеют право на «развитие своих творческих способностей и интересов», участие в различных видах творческой и инновационной деятельности, осуществляемых образовательной организацией (научно-исследовательской, экспериментальной и пр.) [1].

Результатом развития творческих способностей обучающихся непосредственно является творчество, как новый материальный продукт созидательной деятельности или идеальный продукт (инновационные идеи, решения, методы познания и пр.).

Изучением вопроса развития творчества в образовательном процессе занимались многие исследователи, педагоги и психологи: Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. Н. Дружинин, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Теплов, М. А. Холодная и др. В данной статье нами рассмотрены возможности применения различных форм творческих работ как способов достижения молодёжью не только образовательных, но и воспитательных целей, перечислены виды творческих работ, применяемых в процессе обучения иностранному языку.

Одним из основных требований к организации образовательного процесса, обозначенным в стандартах различного уровня, является индивидуальный подход к обучению к каждому обучающемуся [4]. По этим понимается тот факт, что педагог обязательно должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, их потребности и способности. Планируя урок, необходимо подобрать такой способ организации действий обучающихся, который предоставит им возможность реализовать свой творческий потенциал. Учебно-воспитательная деятельность обучающихся, в свою очередь, должна быть ориентирована на решение творческих задач и заданий.

Уроки и занятия должны быть информационно насыщенными, интересными и динамичными. Обучающимся должны предлагаться творческие задания, проекты как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы.

Многообразные формы творческой работы помогают развивать креативное мышление, создают предпосылки для эффективного межличностного общения, формируют способность мыслить нестандартно.

Творческая деятельность позволяет решать ряд важных воспитательных задач, например, воспитывать у подрастающего поколения чувство коллективизма и взаимопомощи. Творчество в образовательном процессе, вызывая положительные эмоции, приносит удовлетворение от процесса и полученного результата, укрепляет веру в собственные силы, позволяет учебной деятельности стать личностно-значимой, что повышает мотивацию детей к познанию и самореализации, позволяет продуктивно подходить к любым изменениям и вызовам.

По мнению О. С. Анищенко, иностранный язык как учебная дисциплина «должен внести свой воспитательный вклад в творческое развитие школьников» [2, с. 30].

Обучение английскому языку не должно ограничиваться формированием и коммуникативной компетенции, но и должно стать инструментом самовыражения и самореализации обучающихся. Применяя творческий подход в процессе обучения, педагог поможет развить языковые навыки обучающихся, одновременно развивая их креативность при выполнении интересных и нестандартных заданий. Задания творческого характера позволяют не бояться экспериментировать и проявлять свою фантазию [3].

В процессе обучения английскому языку возможно применять следующие формы творческой работы [5]:

- выполнение коммуникативно-практических заданий: сюжетно-ролевые игры, дискуссии, дебаты, пресс-конференции, интервью, опросы и т.д.;
- инсценировки, разыгрывание диалогов от лица необычных персонажей и пр.;
- подготовка собственного видеоролика, озвучивание видеороликов, создание комиксов и т.д.;
- использование обучающих компьютерных и мультимедийных программ, позволяющих создавать собственный творческий продукт – проект, комикс, личное письмо и пр.;
- построение гипотез (как я могу..., если бы я...);
- участие в проектах (краткосрочных и долгосрочных), творческих конкурсах, конференциях;

- сочинение сказок, историй (сторителлинг), подготовка коллажа;
- подготовка и участие в тематических викторинах и пр.

Выполнение перечисленных творческих заданий способствует, с одной стороны, обогащению пассивного и активного словарного запаса, формированию умений связной устной и письменной речи, освоению лексического, грамматического и фонетического строя речи. С другой стороны, у подрастающего поколения формируется культура личности, поддерживается интерес к учению, формируется активность в решении познавательных-коммуникативных задач, а также социально-значимые качества личности: целеустремленность, трудолюбие, любознательность, стремление к познанию и самовыражению личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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: 09.11.2023).
2. Анищенко О. С. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках иностранного языка // Будущее науки – 2022 : сб. науч. ст. 10-й Междунар. молодеж. науч. конф. Курск, 2022. С. 30–34.
3. Бодоньи М. А. Путешествие в мир английского // English for juniors. 3–4 классы. Ростов н/Д. : Легион, 2013. 128 с.
4. Ковшаров М. В. Индивидуальный подход к обучению школьников : методы работы с учащимися в рамках индивидуального подхода // Наукосфера. 2021. № 3-2. С. 40–44.
5. Радомская О. И. Воспитание обучающихся младшего школьного возраста в интегрированном полихудожественном пространстве образовательной организации // Гносеологические основы образования : материалы VI Междунар. конф., посвящ. памяти профессора С. П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. Липецк, 2022. С. 326–328.

УДК 37.04

Lana Victorovna Lazareva

Penza, lana.lazareva@mail.ru

Ajith Kumar

Pasighat, Arunachal Pradesh, India, pc@apexuniversity.edu.in

Naseer Ahmed Khan

Pasighat, Arunachal Pradesh, India, vc@apexuniversity.edu.in

INDIAN STUDENTS' EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION OF THEIR SOCIO-CULTURAL ADAPTATION IN PENZA STATE UNIVERSITY

The modern system of Russian higher education is attractive to international students due to its high quality and relatively low cost of education. The new wave of international students confirms this. However, cultural shock and language barriers can become obstacles

to successful learning. It is necessary to create a support system for foreign students for their successful socio-cultural adaptation in the country and university.

The attractiveness of Penza State University (PSU) for foreign citizens naturally leads to an increase in its international status and expansion of international relations. The annual festival «Dialogue of Cultures» has turned into a youth forum that brings together student representatives from 65 countries of the world. Community associations, support groups, specially prepared university structures – a lot is being done to provide comfortable organization of accommodation, education and leisure for foreign students. The Indian student' diaspora is the largest at PSU.

The observations conducted among Indian students over the past 5 years have demonstrated there are objective and subjective factors that contribute to or hinder their successful rapid sociocultural adaptation at university.

We included the following subjective factors that positively influence the process of socio-psychological adaptation of students from India:

- a high level of communication skills, including an average or above average level of proficiency in the Russian language and its styles;
- interest in the history and culture of our country, as well as the nationalities inhabiting it, which is formed during educational activities [2, p. 59–60].



Pic. 1. PSU Rector A. D. Gulyakov with Indian students – laureates of the All-Russian competition «Student Spring 2023»

Among the objective negative factors we highlight:

- the presence of a constant uncomfortable language environment;
- the organization of educational activities, which is different from that which exists in their homeland, is not always clear to Indian students;
- living in new living conditions, different from the usual ones.

Indian students is a stable community, united by a set of internal connections and relationships based on national consciousness, national interests, culture and language, connected by a system of established relationships, common interests, values and norms [1, p. 196–199].

In this case, the problem of sociocultural adaptation of Indian students studying at PSU is becoming urgent, using adequate methods and means for this, new educational technologies, in order to maximally facilitate the entry of such students into a new sociocultural and educational environment with the support of the host country [6].

The study was based on the following goal: to identify the effectiveness of educational work with Indian students at PSU for their socio-cultural adaptation.

To achieve the goals of the study, a sample of Indian first-year students was formed on the basis of Penza State University, a total of 45 people aged 20 years (20 boys and 25 girls). The research methods used were the set of methods: expert assessments, the imagery-association test (OAT) by S. V. Frolova [4], the «Integrative Questionnaire of Intercultural Competence» test by Khukhlaev O. E. et al. [5] and the Freiburg Personality Inventory (FPI).

The main problem that caused the greatest discomfort among students in the process of sociocultural adaptation was the problem of communication. The problem of ignorance of the Russian language stands out as the main one, and this can be helped by both classes in studying Russian and educational events jointly with Russian-speaking students, holidays and festivals among young people.

The results of the figurative association test (OAT) by S.V. Frolova showed that the host country – Russia – is perceived positively by Indian students; they are interested in national traditions and holidays.

The OAT data are confirmed by the «Integrative Questionnaire of Intercultural Competence» test by O.E. Khukhlaev. Successfully adjusted Indian students demonstrated the ability to function effectively when communicating with representatives of different cultures and in different cultural environments (high scores on all four subscales of the test).

It should be noted that the overall rating of the host environment on a 10-point scale was 8, which is a good result compared to the assessment of an outside expert, which was only 6 points out of 10. Moreover, students from India plan to stay in Russia for further studies, they have sufficiently adapted to the host environment and can work effectively in these conditions. According to experts, the main reason for coming to Russia and Penza specifically is the low cost of education, as well as the willingness to help students from the departments and employees of the IIC (The Institute of International Cooperation), and interesting student life (festivals, competitions, sports and creative competitions).

The personality questionnaire FPI-B (Freiburg Personality Inventory) was used to diagnose states and personality traits that are of paramount importance for the process of social adaptation and regulation of behavior. According to the test results, Indian students showed high scores on the scales of neuroticism – 68 % of the subjects, spontaneous aggressiveness – 36.15 %, depression – 33.99 %, irritability – 37.5 %, shyness – 29.09 %. This can be explained by character traits and difficulties of adaptation at the first stage. However, by the end of the 1st year of study, Indian students who actively participated in extracurricular activities showed a decrease in the level of neuroticism to 34 %, aggressiveness to 18.2 %, shyness to 16.9 %. This indicates the effectiveness of involving Indian students in the educational activities of PSU for the purpose of their sociocultural adaptation.

Based on the results of the study, we can conclude that the host environment for Indian students at PSU is quite favorable. To further improve the sociocultural environment that hosts Indian students, it can be proposed to expand the forms of extracurricular activities and psychological and pedagogical support to prevent stress disorders as a result of culture shock [3, p. 114–115].

All these actions together should serve to successfully overcome the consequences of culture shock, favorable sociocultural adaptation and increase the number of Indian students in Penza.

REFERENCES

1. Korneeva T. V. Socio-psychological determinants of ethnic identity of youth / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences // Social and economic psychology. 2019. Vol. 4, № 3 (15). P. 193–221.
2. Lazareva L. V. Strategy for psychological assistance to international students in the process of their sociocultural adaptation in a foreign language educational environment (on the example of Indian students studying at Penza State University) // Bulletin of the Saratov Regional Institute for Educational Development. 2016. № 4 (8). P. 58–61.
3. Smolina T. L. Features of psychological counseling to overcome culture shock // Current problems of the humanities and natural sciences. 2017. № 2-2. P. 113–116.
4. Frolova S. V. Sociocultural integration of the figurative sphere and commitment to their country of Russian and foreign university students // News of SSU. New series: Acmeology of education. Developmental psychology. 2017. Т. 6, № 4. P. 349–355.
5. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Makarchuk A. V. Development and adaptation of the «Integrative Questionnaire of Intercultural Competence» methodology // Psychology. HSE Journal. 2021. Т. 18, № 1. P. 71–91.
6. Bethel A., Ward C., Fetvajiev V. Cross-Cultural Transition and Psychological Adaptation of International Students: The Mediating Role of Host National Connectedness // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. doi: 10.3389/feduc.2020.539950

УДК 373

Татьяна Николаевна Лёвина

г. Пенза, lyovina.t6@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КВЕСТ-ИГРЫ

В современном мире особое внимание заслуживает проблема воспитания экологически грамотного, высоконравственного и здорового поколения. Формирование основ экологического воспитания, образования и культуры, целесообразно начинать с детей, так как они воспринимают природу эмоционально, как нечто живое [3].

Экологическое воспитание, непрерывное, всестороннее и обязательное, формирование на их основе экологической этики и культуры – есть условие и путь к гуманизации отношений общества и природы, потребность в изучении и познании среды своего обитания и её защиты. Оно должно формироваться у человека с самых ранних лет, в качестве умения и жизненной потребности воспринимать природу и её творения как великое и ничем незаменимое достояние и сущность нашей жизни. Одной из главных задач экологического воспитания подрастающего поколения становится формирование знаний, социального опыта, которые необходимы людям для правильного взаимодействия с природой, бережного отношения к ней, для её сохранения, иными словами, это и есть становление экологической культуры [1].

Для реализации требований ФГОС начального общего образования, обеспечения полноценного личностного развития младших школьников учителю начальных классов необходимо использовать в образовательном процессе разнообразные личностно ориентированные педагогические технологии, разнообразие которых в настоящее время достаточно велико [4]. Одной из наиболее актуальных и интересных для

младших школьников технологий является образовательный квест – увлекательная игра, в которую с удовольствием играют люди разных возрастов. Современное название данной технологии может быть «ПОИСК.ru». Квест предполагает, что в ограниченный промежуток времени необходимо выполнить несколько заданий, для того чтобы двигаться дальше. Участникам события приходится применять сообразительность, смекалку, знания и умения, а также способность работать в команде. Использование квест-игр для формирования экологического воспитания детей может принести определённую пользу не только младшим школьникам, но и самим педагогам, позволяя им замотивировать детей к изучению нового интересным и занимательным путём.

В курсе «Окружающий мир» достаточное количество тем, которые можно провести с использованием данной технологии. Интересными тематиками квестов, на наш взгляд, являются следующие варианты: «Загадки природы», «Мозаика леса», «Спасём планету!», «Цветочное царство», «Парад созвездий», «Огромный мир» и многие другие, которые учитель сможет придумать самостоятельно, либо вместе с детьми. Главным условием является то, чтобы тематика квеста соответствовала теме занятия. Педагогическая идея такой технологии в образовании очень проста. Младшие школьники делятся на определённое количество команд, в зависимости от того, сколько всего учеников в классе. Затем учащиеся совещаются и выбирают капитана команды. Учитель выдаёт каждой из команд маршрутную карту, на которой изображён путь ко всем станциям квеста. После чего, взаимодействуя друг с другом, все ребята идут к первой точке, имеющей название, соответствующее тематике квеста, и решают поставленную перед ними задачу. За работу на каждой из станций, команды получают жетон в подтверждении успешного выполнения всех заданий, а также подсказку куда двигаться дальше. Остановимся на некоторых заданиях. Четвероклассники решили устроить туристический квест с поиском сокровищ. Сначала они изучили карту местности. Потом решили спрятать записки с подсказками в определённых местах. Начерти на карте путь ребят, пользуясь маршрутным листом, и укажи крестиком, где будут спрятаны записки и клад.

Маршрутный лист «Эрудитовцы – кладоискатели»
1. Свой путь начать – невелика беда. Подсказка на краю моста. Лишь луг вам нужно перейти, и вы окажитесь на верном пути.
2. По берегу дальше пройдет ваш маршрут. Течение быстрое укажет вам путь. Вниз по течению смело спускайтесь. Подсказка на краю болота, только вот купаться там никому не охота.
3. Дальше кустарник вам нужно пройти. Дело простое, ведь сад впереди. Яблочек съешьте и, заодно, найдёте подсказку, она ждёт вас давно.
4. За садом есть домик, устройте привал. Следующую подсказку получите там.
5. Около дома качели стоят, посмотри на сиденье, вдруг спрятан там клад?
6. Вокруг оглядись, погляди на дубы, где красная лента на ветке – там и подсказку ищи!
7. На север тропинка вдоль леса ведет. Осталось немного. Удача вас ждёт! Чистой водой напоит вас родник. Под ближайшим кустом и будет тайник!

И таким образом все команды проходят каждую точку маршрутной карты, в конце которой подводятся результаты их деятельности. В конечном итоге, все капитаны выходят за сертификатами об успешном прохождении квест-игры. Данную технологию можно применять в тех случаях, когда педагог видит, что у учащихся начальных классов снизилась или вообще отсутствует мотивация к изучению учебного материала.

Благодаря квест-технологии изучение данных тем будет сплошным удовольствием для младших школьников. У них сформируются новые знания и умения посредством занимательной формы учебного процесса, также появится мотив к изучению нового, разовьётся смекалка и воображение. Помимо этого, важным является то, что квест выполняет огромное количество функций, главные из которых: функции обучения и воспитания. Так, в процессе работы над заданиями обучающиеся проживают конкретные ситуации, учатся работать с информацией, искать, анализировать, сравнивать, выслушивать, а также научатся работать в команде, сотрудничать, договариваться и делать общие выводы. Применение квест-игры положительно скажется на формировании всесторонне развитой личности, а также на умении высказывать различные точки зрения, отстаивать свою позицию, корректировать своё мнение – а всё это не что иное, как формирование и развитие универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, личностных, регулятивных) [2]. В целом классификация современных образовательных квестов достаточно сложная. В процессе экологического воспитания младших школьников целесообразно использовать краткосрочные квесты. Таким примером служит линейный квест, приведённый нами выше. Данный формат урока повышает интерес к предмету, развивает творческие способности, формирует предметные умения и навыки. А при составлении заданий к квест-игре необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, содержание программного материала и требования ФГОС НОО и СанПиН.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканова А. В. Квест-технология как средство экологического воспитания младших школьников // Язык. Культура. Личность : материалы Всерос. с междунар. участием науч. конф. молодых ученых. Самара, 2020. С. 229–236.
2. Иванова Н. В., Киселева Е. А., Самцова А. Д. Развивающий потенциал квест-технологии для учащихся начальной школы // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. С. 129.
3. Кузьмичева А. А. Современные проблемы и перспективы экологического образования // Международный студенческий научный вестник. 2021. № 2. С. 204.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 6 октября 2009 г.]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 07.11.2023).

УДК 372.8

Татьяна Николаевна Лёвина

г. Пенза, lyovina.t6@mail.ru

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, gipnozzz@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Одна из актуальных задач современной школы связана с формированием читательской грамотности, которая является базовым умением функциональной грамотности. Что понимается под читательской грамотностью? Наиболее признанным является определение данного понятия как «способности человека понимать, использовать,

оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [1]. Проявление этой способности выражает краткая формула: «*прочитать – понять – применить*» [2].

Специалисты в области чтения называют следующие условия формирования читательской грамотности: наличие положительной мотивации к читательской деятельности, использование для работы разнообразных текстов, применение продуктивных заданий при работе с текстами, педагогических технологий, целью которых является чтение для обучения (Р. А. Дошинский, О. Е. Дроздова, Н. Е. Колганова, Е. И. Пономарева, К. А. Табарская и др.).

Основой и главным инструментом формирования читательской грамотности является учебный текст: художественный, учебно-научный, научно-художественный и др.

В данной статье мы подробно остановимся на организации работы с учебно-научными текстами. Данные тексты представляют собой «разновидность научной речи, имеющую особую сферу применения: она используется в процессе усвоения знаний» [3, с. 19]. Учебно-научные тексты характеризуются направленностью на передачу знаний и занимают значительную часть текстового пространства младшего школьника. Они включают определения терминов, описание и объяснение явлений действительности, могут содержать рассуждения по той или иной тематике, раскрывать правила и закономерности изучаемых явлений. Эти тексты могут включать описания различных опытов и экспериментов, способов действий.

Рассмотрение сущности данной разновидности текстов позволило нам конкретизировать каждое из выделенных ранее условий формирования читательской грамотности.

Обучение чтению таких текстов должно мотивироваться познавательной потребностью младших школьников. Поэтому на этапе предтекстовой работы целесообразно использовать приёмы, раскрывающие ребенку потребность в новых знаниях, например, при решении учебно-практической задачи, в проверке предположений, в получении важной, интересной для ребенка дополнительной информации.

Перечислим эти приёмы:

– вопросы «от заголовка к тексту», преобразование заголовка в вопрос;
– постановка вопроса «Что я уже знаю об этом?»; вариантом этого приема можно рассматривать работу с таблицей «Знаю, хочу узнать, узнал» («З–Х–У»): этот приём используется до чтения текста и служит мотивацией чтения; в классическом варианте данный приём используется следующим образом: дети прочитывают заголовок текста, определяют тему чтения и заполняют колонку «Знаю»; далее они формулируют познавательные запросы в колонке «Хочу узнать» по данной теме, а по прочтении заполняют последнюю колонку.

– чтение текста с пробелами: до прочтения текста предлагается его начало или какой-то фрагмент текста с пропусками; учащиеся должны предположить, что должно стоять на месте пробелов, ориентируясь на свои знания и заголовок.

Рассмотрим организацию работы над непосредственно чтением и пониманием учебно-научного текста. В результате этой работы восприятие текста ребенком должно стать расчленённым и целенаправленным, управляемым, сознательным процессом. Он должен научиться воспринимать детали, видеть главное, обращать внимание на факты, устанавливать логические связи, делать выводы и обобщения по прочитанному. В методической литературе неоднократно указывается на трудности восприятия

и понимания научно-учебных текстов младшими школьниками. Поэтому необходима такая организация работы, которая обеспечит понимание содержащейся в текстах информации, а не механическое её запоминание. Условием, способствующим формированию рассмотренного механизма восприятия учебного текста, является тщательное, изучающее чтение.

Рассмотрим приёмы работы, которые будут способствовать организации такого чтения:

- приём «Чтение с остановками» или «Чтение островками»: неторопливое чтение с остановками, пояснением прочитанного фрагмента и обмен вопросами по прочитанному;

- приём «Инсерт» (чтение с пометами: «+» – знал(а), «!» – новая информация, «?» – непонятно).

Для работы над пониманием важно грамотно организовать этап обсуждения текста после его прочтения, например, с использованием таких приёмов, как:

- приём «Работа с вопросником»: используется после прочтения текста, детям предлагается ряд вопросов к прочитанному тексту, на которые они должны найти ответы. Причём, вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт;

- приём «Тонкие и толстые вопросы»: после прочтения текста дети формулируют разные типы вопросов: на которые можно дать однозначный ответ (тонкие вопросы), и те, на которые ответить определённно невозможно, проблемные (толстые) вопросы;

- приём «Реставрация текста»: в тексте, который был прочитан детьми, остаются «дырки», которые учащиеся должны заполнить согласно прочитанному ранее материалу;

- приём «Кластер» (его составление, достраивание преобразование).

Работа над читательской грамотностью требует создания ситуаций, при которых дети применяют полученные знания из текста для выполнения другой деятельности. Например, этому будет способствовать приём «Создание викторины»: дети, пользуясь учебными текстами на изученную тему, готовят вопросы для викторины и проводят соревнование.

С применением указанных приёмов нами были составлены фрагменты работы с научно-учебными текстами.

Фрагмент работы с текстом «Разнообразие растений» (предмет «Окружающий мир», 3 класс, часть 1. Плешаков А. А., Новицкая М. Ю.).

Учитель предлагает прочитать заголовок текста и задать вопрос от заголовка к тексту (Какие разные растения бывают?)

Для мотивации чтения этого текста учитель организует работу с использованием таблицы «З – Х – У». Выбор такого приёма обусловлен тем, что дети уже многое знают о растениях из жизненного опыта, предыдущих уроков, поэтому первую колонку этой таблицы легко смогут запомнить, называя разные растения.

(Таблица предьявляется на магнитной доске, дети устно подбирают материал для первой колонки.)

Таблица 1

Разнообразие растений

Знаю	Хочу узнать	Узнал

Работа над второй колонкой организуется следующим образом: учитель раздаёт детям листы и фломастеры, дети пишут, что они хотели бы узнать о разных растениях. Все познавательные запросы детей озвучиваются и прикрепляются на доску во вторую колонку.

Учитель предлагает обратиться к тексту и поискать ответы на поставленные вопросы, а, возможно, узнать что-то, о чем дети пока даже не догадываются.

Следующий этап работы с текстом – его прочтение – учитель организует с помощью приёма «Чтение островками». Учитель объясняет: будем читать текст небольшими частями, путешествуя по текстовым «островкам», названиями которых служат выделенные слова. Можем прочитать, по каким «островкам» текста мы отправимся путешествовать. Дети читают выделенные слова: *водоросли, папоротники* и др. После прочтения каждого фрагмента текста детям дается задание: какой вопрос вы зададите однокласснику, чтобы проверить, понял ли он содержание прочитанного. После прочтения текста работа над пониманием текста продолжается, дети отвечают на вопросы, проверяя свое понимание текста, а затем возвращаются к таблице, её третьей колонке. Вероятно, окажется, что не на все вопросы дети получили ответы. И это станет поводом для организации внеурочной работы по чтению дополнительной литературы, организации проектной деятельности учащихся.

А завершить данный урок поможет такой приём, как создание викторины по тексту. Дети объединяются в группы, на небольших листочках составляют вопросы, и перечитывают текст про себя. В это время учитель отбирает неповторяющиеся вопросы и организует проведение викторины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks. OECD. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draftframeworks.pdf>. (дата обращения: 08.11.2023).
2. Киселева Н. В. Прочитать. Понять. Применить // Всё, или почти всё, о читательской грамотности : метод. пособие. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 59 с.
3. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль. М. : Русский язык, 1976. 146 с.

УДК 316.614.5

Марина Аркадьевна Лыгина

г. Пенза, lyginamarinaark@gmail.com

Ольга Владимировна Коновалова

г. Пенза, miloserdie89@mail.ru

РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В Пензенской области за последнее время значительно увеличилось влияние некоммерческих организаций и накоплен положительный опыт сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющий эффективно решать задачи социальной интеграции и включения детей в инклюзивное образование: Фонд

социальной поддержки «Святое дело»; Благотворительный фонд поддержки семьи, материнства и детства «Покров»; Автономная некоммерческая организация поддержки семьи и духовно-нравственного просвещения «Верба»; Пензенское областное отделение общероссийского благотворительного общественного фонда «Российский фонд милосердия и здоровья».

Пензенское областное отделение общероссийского благотворительного общественного фонда «Российский фонд милосердия и здоровья» (далее «Фонд»), осуществляющий свою деятельность на территории города Пенза и Пензенской области, является некоммерческой организацией, созданной для оказания моральной и психологической поддержки пенсионеров, инвалидов, одиноких и нуждающихся людей.

Фонд милосердия и здоровья имеет значительный опыт в реализации социально-значимых проектов, ориентированных на сопровождение лиц с ОВЗ. Так в 2017–2018 гг. реализовывался проект «Народная инициатива «Оздоровительные виды гимнастики и скандинавская ходьба по-пензенски», поддержанный и финансируемый Фондом президентских грантов. Участники пензенских клубов и групп любителей скандинавской ходьбы, получив соответствующие навыки работы с детьми у опытных инструкторов, приходили волонтерами в школы г. Пензы для проведения регулярных совместных оздоровительных занятий: активных физических упражнений, подвижных игр и скандинавской ходьбы на свежем воздухе. Целями проекта является укрепление здоровья всех участников проекта и повышение уровня коммуникаций между взрослыми и детьми. В качестве разминки инструкторы и волонтеры проекта предлагали детям вместо компьютерных игр увлекательные народные подвижные игры. Таким образом, люди старшего поколения передавали школьникам эстафету народных традиций и жизнелюбия.

Физкультурно-оздоровительные праздники проводились в форме активных игр, конкурсов, квестов. Организовывались мероприятия на территории пензенских школ-партнеров проекта, в городских скверах и парках, а в организации помогали студенты пензенских колледжей и вузов. По результатам проекта было проведено более 1600 занятий оздоровительными видами гимнастики на территории пензенских школ № 74, 65/23, 7, 19, 6, 9, 69, 77, 11, 13. Одиннадцать сотрудников проекта и 56 волонтеров организовывали регулярные оздоровительные занятия в 33 разновозрастных группах общей численностью более 600 человек [1; 2].

Командой единомышленников в ходе реализации проекта создана и апробирована модель вовлечения в регулярную активность людей без ограничения возраста «Будь здоров и стар и млад». Модель представляет собой комплексный подход к внедрению пензенских технологий оздоровительных занятий на свежем воздухе. Разработаны и апробированы методики проведения оздоровительных занятий в разновозрастных группах, методики подготовки инструкторов-тренеров и волонтеров. Инструктажи по основам доврачебной помощи обеспечивают безопасность проведения занятий. Прошедшие обучение волонтеры вместе с тренерами-инструкторами успешно используют полученные знания на проводимых ими регулярных занятиях в оздоровительных группах. Занятия, состоящие из различных видов гимнастики, скандинавской ходьбы и игр на свежем воздухе, в ходе реализации проекта показали их эффективность в поддержании физической активности детей и взрослых. Такая модель не требует больших затрат, она оптимальна для быстрого достижения цели.

Фестиваль «Движение ради жизни» стал итогом реализации проекта. Цели фестиваля: презентация различных технологий укрепления здоровья и продвижение тренда «Ходьба по-пензенски» среди детей и молодежи нашего города и области. То, что на протяжении года инструкторы и волонтеры пенсионного возраста работали в нескольких школах и обучали детей и взрослых скандинавской ходьбе, оздоровительным видам гимнастики и играм, было ярко и зрелищно представлено на фестивале [3].

Пензенские технологии оздоровительных занятий в разновозрастных группах на свежем воздухе получили широкий резонанс на Всероссийском форуме «Здоровье нации – основа процветания России» в г. Москве и личное одобрение его организатора Лео Антоновича Бокерия.

Сегодня одним из новых направлений деятельности Фонда является содействие социальной адаптации детям с ограниченными возможностями здоровья. Фондом разработана программа «Социальная адаптация детей с ОВЗ средствами танцетерапии». В современном обществе дети, также, как и взрослые, ведут в основном малоподвижный образ жизни и мало времени уделяют межличностной коммуникации. У детей с особыми возможностями здоровья эта особенность проявляется в большей степени, чем у детей с нормотипичным развитием. Занятия танцетерапией во внеурочное время со старшими наставниками-волонтерами могут снизить остроту проблемы дефицита движения и общения у детей с ОВЗ.

Партнеры проекта: Пензенский государственный университет; Пензенское областное отделение общероссийского благотворительного общественного фонда «Российский фонд милосердия и здоровья»; МБОУ СОШ № 30, № 32.

Целевая аудитория:

– дети с особыми возможностями здоровья, являющиеся учащимися МБОУ СОШ № 30, 32.

– пенсионеры-участники благотворительных программ ПОО ОБОФ «Российский фонд милосердия и здоровья».

План реализации проекта:

- сформировать группу волонтеров-наставников.
- разработать систему поощрения волонтеров.
- составить расписание занятий во внеурочное время.
- провести открытый мастер-класс для учащихся и их родителей.
- создать оздоровительную группу для занятий по танцетерапии на базе учебного заведения.
- создать экспериментальную группу для совместных занятий на свежем воздухе.

Ожидаемые результаты проектной деятельности: создание межпоколенческой оздоровительной группы для социальной адаптации детей с ОВЗ.

Перспективы развития проекта: создание ряда межпоколенческих оздоровительных групп с привлечением старших членов семей детей с ОВЗ.

Представленные материалы раскрывают только часть аспектов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению особых детей. Некоммерческая организация представлена как значимый и адекватный запросу ресурс сопровождения детей с ОВЗ, позволяющий решать задачи социальной адаптации [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фото- и видеоотчеты по мероприятиям 4-го этапа. URL: <https://cloud.mail.ru/public/CxNm/mt7Pjfzoу> (дата обращения: 15.09.2023).
2. Видеоролики по массовым мероприятиям проекта. URL: <https://cloud.mail.ru/public/DwHX/c5Y2wt6Tz> (дата обращения: 15.09.2023).
3. Сюжет на пензенском ТВ о фестивале «Движение ради жизни». URL: <https://cloud.mail.ru/public/7reC/rdRuWmRYd> (дата обращения: 15.09.2023).
4. Видеоролик с итогового мероприятия проекта – фестиваля «Движение ради жизни». URL: <https://yadi.sk/i/WtFfpoQ3RvQpaw> (дата обращения: 15.09.2023).

Елена Юрьевна Максимова

г. Пенза, aleksandria-penza@yandex.ru

Ольга Ивановна Ахлестина

г. Пенза, olga.ahlestina@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЕКТА «ОБЩЕНИЕ НА РАВНЫХ»

Общение – главный канал взаимодействия людей, важный инструмент социализации человека. Наиболее полно это понятие представила Л. П. Бурева: «общение ... одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности» [2].

С помощью общения приходит понимание того, насколько многообразна культура мира с ее разными формами самовыражения и способами проявления человеческой индивидуальности. Нам надо признать то, что все люди обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность, несмотря на внешний вид, речь, поведение, социальное положение. Нам необходимо учиться без особых затруднений вступать в обычные социальные контакты и взаимодействие с разными людьми.

Сегодня качество образования сводится не только к набору знаний и навыков, оно связано с такими понятиями как социальное благополучие, защищенность, воспитание. Важно менять отношение социума к людям с особыми образовательными потребностями. Должно пройти время, прежде чем наше общество станет открытым и дружелюбным. Формирование инклюзивной культуры включает в себя проявление уважения, терпимости к каждому члену общества. Важно устранять барьеры в общении между людьми с разными образовательными потребностями, не зависимо от пола, возраста, социального положения. Через общение формируется взаимный процесс понимания и сопереживания, преобладают когнитивные компоненты, которые учат нас гибкости мышления. В диалоге проявляется индивидуальность, которая подразумевает равенство позиций в общении.

Обозначим основные ценности и принципы инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижения прогресса, скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

Одной из задач государства является организация помощи людям с особыми образовательными потребностями для максимальной социализации и интеграции в общество. Министр просвещения РФ Сергей Кравцов назвал формирование единого образовательного пространства, традиционных ценностей и цифровизацию главными векторами современного образования в России. К сожалению, в эпоху цифровизации мы разучились общаться, а без личного общения мы не построим здоровое общество.

Становится очевидным, что внедрение инклюзивного обучения в педагогическую практику ставит новые задачи перед образованием, обществом и политикой [1]. Однако одними законами эту задачу не решить, необходимо понимание важности проблемы. Деятельность каждого ведомства, организаций, НКО должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения, воспитания, лечения, но и на обеспечение взаимопонимания между всеми членами нашего общества. Если вести грамотно работу по всем направлениям с раннего возраста, то мы будем готовить детей заранее к комфортному совместному обучению. Оказание помощи семье на всех этапах развития и социализация ребенка. Канадский педагог Жан Ванье сказал: «Мы исключили эту часть людей из общества и надо вернуть их назад в общество, потому что они могут нас чему-то научить».

Научные исследования и мировой практический опыт свидетельствуют о том, что ранняя диагностика и оказание помощи детям с особенностями развития – один из основных факторов, ведущих к их интенсивному развитию, успешной адаптации и социализации [3]. Эти идеи легли в основу деятельности и создания проектов благотворительного фонда «Покров». Основным направлением работы фонда является поддержка семьи, материнства и детства. Активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума. Регулярное общение способствует формированию нравственных качеств детей, не зависимо от их потребностей и способностей. Помощь семье оказывается на всех этапах развития семьи и ребенка. Социализация семьи – одно из важных направлений фонда.

Совместные походы в кино, океанариум, посещение зоопарка, парка, игры на свежем воздухе – все способствует укреплению отношений между детьми и их родителями. Проведение совместных концертов, где участвуют представители каждой группы, играют особую роль. Дети помимо общения показывают свои способности: исполняют песни, играют на музыкальных инструментах, а кто-то читает стихи. Дети с разными образовательными потребностями и социальным положением меняются на глазах – они начинают доверять, приобретают чувство заботы, понимания и сострадания. На протяжении шести лет фонд организует паломническо-туристические поездки в разные уголки нашей страны, обязательно с ночевками. Поездки: Дивеево, Сергиев Посад, Москва, Рязань, Саранск, Ульяновск. Каждая поездка начинается с посещения храмов и святынь, потом все интересные и важные объекты города. Главным и важным в таких поездках является общение, помощь тем, кто в этом нуждается. В группе всегда разные дети и семьи: Мокшанский детский дом, реабилитационный центр «Бережок» Городищенского района, резиденты «Новых берегов», семьи с особенными детьми, многодетные семьи. Атмосфера единой семьи уже создается в автобусе. Во время общения стираются все барьеры, так как дети гораздо быстрее, чем взрослые умеют коммуницировать.

В рамках проекта «Синица», который направлен на развитие разносторонних и духовно-человеческих качеств, добавлены занятия по предмету «Общение на равных» для детей среднего и старшего звена школьников. Обсуждаются разные темы в зависимости от возраста детей. Ведет занятие молодой человек с особыми образовательными потребностями, который получил не одно высшее образование и хочет быть полезным нашему обществу. Первая встреча с необычным педагогом немного смутила ребят, но к концу беседы подростки уже не замечали границ.

Приобретение опыта совместной деятельности – мощное социальное средство обучения детей. Происходит развитие таких важных навыков как: социальная

компетентность, обретение социального опыта взаимодействия со сверстниками, навыки решения проблем, независимость, самоконтроль, и наконец, главное обучение. В дальнейшей жизни им будет проще общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность. Уметь защитить тех, кто в этом нуждается.

Умение взаимодействовать с людьми с особыми образовательными потребностями приобретает статус особой значимости и признается важным структурным компонентом, определяющим успешность развития гражданского общества. Дети через несколько лет станут самостоятельными и активными членами общества, поэтому важно, чтобы они с ранних лет научились жить рядом с людьми, имеющими отличные от них потребности, принимать и понимать их, воспринимать таких людей как полноправных членов общества. С ними, как и со всеми нами, можно дружить, играть, общаться. Учащиеся понимают, что все люди разные, и каждый ценен по-своему, начинают меняться, принимать особенности других людей, и от этого меняется и наше общество. Нельзя не замечать изменений. Создаётся доступная среда, вводится инклюзивное образование, родители перестают стесняться своих детей с особенностями, общество кардинально меняется, но не так быстро, как этого хотелось. Важно знать одно: люди с особыми образовательными потребностями не чувствуют себя ущербными, если к ним так не относиться. Они хотят и могут жить полноценной жизнью. Они умеют получать радость и удовольствие от жизни даже чаще и в большей степени, чем обычные люди.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова А. В. Психологическая готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2016. С. 766–772.
2. Бурева Л. П. Человек: деятельность и общение. М. : Мысль, 1978. 215 с.
3. Лыгина М. А. Комплексный подход к обучению детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование и наука. 2019. № 4. С. 126–129.

УДК 37.088

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, n.mali2012@yandex.ru

Софья Вячеславовна Некрутова

г. Пенза, sofyastar_19@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Подготовка педагога к будущей профессии не завершается после окончания вуза. Дальнейшее освоение выбранной деятельности связано с получением профессионального опыта, который дополняет и расширяет теоретическую базу, полученную во время учебы. Начинающий педагог часто нуждается в помощи и поддержке, оказать которую в случае необходимости могут и более опытные коллеги, и представители администрации образовательной организации, а иногда и бывшие однокурсники, и преподаватели. Также одним из возможных способов поддержки начинающих педагогов может стать система наставничества.

Данная система интересовала педагогов и в XIX, и, особенно, в XX веке, когда рассматривалась как необходимый элемент системы непрерывного педагогического образования. Наставничество представляет собой длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности молодого педагога, развития его профессионального кругозора, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению [1, с. 14].

В настоящее время наставничество снова привлекло внимание специалистов как мера поддержки молодого педагога в будущей профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют некоторые официальные документы, в том числе Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р [3], в котором предписывается разработать и внедрить систему наставничества педагогических работников в образовательной организации, а также подготовленный на его основе Приказ Министерства образования Пензенской области от 21.02.2022 № 159/01-07, который утвердил Положение о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации [2].

Чтобы понять, насколько необходима система наставничества и как она реализуется на практике, мы провели небольшое исследование, в котором участвовали 30 человек, выпускников факультета педагогики, психологии и социальных наук и историко-филологического факультета. Подавляющее большинство респондентов (21 чел.) работает в образовательной организации всего год, 5 человек работает 2 года, 3 человека – 3 года и всего 1 из опрошенных проработал в системе образования более 3-х лет.

Всем респондентам было предложено ответить на 6 вопросов, связанных с имеющимися трудностями в работе и способами их преодоления. Первый вопрос был о том, в течение какого времени молодым педагогам нужна помощь в профессиональной деятельности. Их ответы распределились практически равномерно: 9 человек отметили, что нуждаются в помощи только в первый месяц работы, 5 респондентов решили, что хотели бы получать поддержку на протяжении 3-х месяцев, 4 – на протяжении полугода, по 6 человек выбрали помощь на протяжении года и по сей день соответственно. Анализируя ответы на этот вопрос, можно отметить, что большинство респондентов (24 чел.) начинают разбираться в своей работе на протяжении первого года преподавания в образовательной организации. Однако есть те, которые работают в школе от двух лет и более, а помощь им нужна до сих пор (по 3 чел.). Возможно, это связано с решением каких-то сложных проблем, требующих особого внимания.

На вопрос о том, кто помогает начинающим педагогам в начале их трудовой деятельности, опрошенные дали разные ответы. Большинство анкетированных (23 чел.) отметило, что в основном им помогают коллеги, на втором месте находятся методисты (14 чел.), на третьем – наставники (11 чел.). Последующие ответы распределились следующим образом: однокурсники – 8 человек, преподаватели – 3 человека. Небольшая часть анкетированных отметила, что может обратиться за помощью к завучу (6 чел.) и к директору (4 чел.). Можем предположить, что это зависит от того, насколько представители администрации в состоянии оказать необходимую помощь начинающим педагогам, насколько им позволяет время и имеющийся опыт.

Наши предположения подтверждаются ответами на вопрос о том, каким образом молодые педагоги пытаются решать возникающие трудности. Меньшинство респондентов обращается к преподавателям педагогических институтов (2 чел.), а также к завучу (9 чел.). Большая часть (21 чел.) идет за помощью к своим коллегам, 15 человек рассчитывают только на себя и свои знания. Равное количество опрошенных выбрали

в качестве ответа обращение к наставнику и самообразование (по 11 человек соответственно). На наш взгляд, это связано с тем, что молодым специалистам легче всего обратиться за помощью к своим коллегам, ведь они могут быть с ними одного возраста, а также в большей степени разбираться в затруднениях преподавания конкретного предмета.

Молодые педагоги отмечают, что, в основном, из предоставленной методической помощи они бы выбрали посещение открытых занятий опытных педагогов (26 чел.), 15 человек хотели бы получать консультации по отдельным разделам методики преподавания, 14 респондентов нуждаются в изучении передового педагогического опыта. Только четверо опрошенных хотели бы прослушивать лекции по педагогике, психологии и методикам. Таким образом, в большей степени начинающие специалисты хотят получать ту помощь, которая может строиться в непосредственном общении с более опытными педагогами, что дает им возможность услышать понятные объяснения, задать интересующие вопросы.

Если говорить о том, какие конкретно трудности возникают у молодых специалистов, то, в основном, анкетированные говорят о проблемах при составлении календарно-тематического планирования (13 чел.), проведения групповых и внегрупповых мероприятий (10 чел.), общения с воспитанниками и их родителями (9 чел.). Немного меньше сложностей возникает в общении с коллегами и администрацией (6 чел.), в проведении занятий (5 чел.), в разработке к ним интерактивного материала (1 чел.).

Далее был задан вопрос, есть ли у опрошенных наставник. Если начинающий педагог отвечал на него утвердительно, то ему надо было ответить еще на пять дополнительных вопросов. По итогам оказалось, что наставник был или есть у 15 опрошенных. В дальнейшем мы учитывали только их ответы.

На вопрос о том, насколько часто происходило общение с наставником, ответы распределились следующим образом: большинство опрошенных общались с ним каждый день или 2–3 раза в неделю (по 5 человек соответственно), четыре человека встречались с наставником 1 раз в неделю или 2–3 раза в месяц (по 2 человека), один из педагогов ни разу не встретился со своим наставником. Ответы на этот вопрос в целом порадовали, потому что они говорят о продуктивной работе как наставника, так и педагога.

Время на общение с наставником у педагогов распределялось по-разному. Большинство опрошенных общаются с наставником более 1,5 часов в неделю, что не может не радовать, ведь такие результаты говорят о частой помощи наставника в решении проблем начинающего педагога. 3 человека проводят с наставником 1,5 часа в неделю, 4 человека – 2–2,5 часа, 3 человека – 2,5–3,5 часа. Только 5 человек встречаются с наставником около 30 минут в неделю.

На вопрос о том, кто чаще бывает инициатором общения (наставник или педагог) ответы показали, что 10 молодых педагогов чаще бывают инициаторами общения (5 человек – в 60 % случаев, 3 человека – в 70 % случаев, 2 человека – в 80 % случаев). У 5 человек чаще начинает общение наставник (4 человека – в 70 % случаев, 1 человек – в 80 % случаев). Мы считаем, что такие результаты можно считать довольно объективными, ведь чаще всего вопросы возникают у молодого педагога, поэтому он проявляет инициативу, чтобы подойти к наставнику и решить их.

Всегда ли наставник мог ответить на вопросы начинающего педагога? Подавляющее большинство (13 человек) отметило, что так происходит всегда (6 чел.), практически всегда (6 чел.), часто (1 чел.). Только у двух анкетированных наставник часто не может ответить на возникающие у педагога вопросы.

В основном, всем опрошенным (14 человек) наставник дает обратную связь по результатам работы, отмечая, что они делают правильно, что неправильно, что можно улучшить. 10 педагогов получают ее каждый раз после окончания задания, 2 педагога – раз в неделю, 2 – не менее раза в месяц. Только один респондент не получает обратной связи от наставника.

Проведя данное исследование, можно сделать вывод о том, что у молодых педагогов часто возникают трудности в новой для них профессиональной деятельности, что является естественным. Даже те, кто отметил, что нуждаются в подсказках только в первом полугодии, в последующих ответах указывают, что не отказались бы от методической помощи опытных педагогов и готовы обращаться с вопросами к коллегам или наставнику.

Проанализировав ответы на все вопросы, мы пришли к выводу, что система наставничества может быть достаточно эффективной, она сможет помочь начинающим специалистам справиться со своими проблемами. В связи с этим мы считаем, что ее необходимо использовать в образовательных организациях как один из способов поддержки молодых педагогов, а также как возможность опытным специалистам приобрести новые навыки в качестве наставника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 27 с.
2. Об утверждении Положения о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации : приказ Министерства образования Пензенской области № 159/01-07 от 21.02.2022. URL: <https://minobr-penza.ru/nastavnichestvo/159-%D0%BF%D1%80%20pdf.pdf> (дата обращения: 11.10.2023).
3. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста : распоряжение Правительства РФ № 3273-р от 31.12.2019. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (дата обращения: 11.10.2023).

УДК 372.862

Антон Александрович Марко

г. Москва, Markoaa@mgpu.ru

Алексей Сергеевич Барабанов

г. Москва, Barabanov@mgpu.ru

О МЕХАНИЗМАХ И ИНСТРУМЕНТАХ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Предпрофессиональное образование направлено на проведение профессиональных проб обучающихся на школьном уровне. Достижение осмысленного самоопределения возможно за счет двух компонент: высокого уровня академических знаний по профильным предметам и профессиональной ориентации знаний в области подготовки обучающегося [1; 2].

В рамках данной статьи рассмотрен инструмент диагностики и формирования специальных компетенций педагогов проектов «ИТ-вертикаль» и «ИТ-класс в московской школе».

Помимо высокого уровня знаний преподаваемого предмета педагоги предпрофессиональных классов с ИТ-направленностью должны обладать ИТ-компетенциями в предметных областях.

Для диагностики знаний по ИТ-направлениям, навыков работы с программными продуктами для организации различных видов учебной деятельности и навыков использования материально-технической базы проекта была разработана, апробирована и внедрена система сертификация учителей профильных предметов.

Задачей сертификации является не только необходимость произвести диагностику знаний педагогического состава, но и демонстрация направлений развития педагогических навыков для успешной реализации проекта. Сертификация педагогов проектов проводится в два этапа (табл. 1).

Таблица 1

Этапы сертификации педагогов проектов «ИТ-вертикаль» и «ИТ-класс в московской школе» [3]

Название этапа	Описание этапа
Теоретический этап	Направлен на оценку профессиональных компетенций организации проектной и исследовательской деятельности на основе знаний и умений в предпрофильном образовании, а также оценку профессиональных компетенций владения инструментами московской электронной школы, необходимых для реализации городских образовательных проектов педагогических работников.
Практический этап	Направлен на оценку специальных профессиональных компетенций педагогических работников и оценку работы с оборудованием в соответствии с направленностью проекта. В задания практического этапа предполагают использование цифровых инструментов в соответствии с направлением работы педагога: виртуальные лаборатории МЭШ, материально-техническая база проектов, цифровые лаборатории.

Успешная реализация образовательной траектории возможна при наличии у профильных педагогов определенных компетенций в сфере информационных технологий (табл. 2).

Таблица 2

Компетенции педагогов проектов «ИТ-вертикаль» и «ИТ-класс в московской школе» [5]

Преподаваемый предмет	Компетенции педагога
1	2
Математика	1) владение средствами ИКТ; 2) владение предметной областью; 3) владение инструментами цифровой дидактики; 4) владение элементами компьютерной алгебры; 5) владение приемами обработки и визуализации данных.
Информатика	1) чтение, составление и редактирование программных кодов на языках программирования Python и C++; 2) определение и реализация стратегии безопасной работы с информационными ресурсами и программным обеспечением;

1	2
	3) использование средств обучения и воспитания для решения задач робототехники, микропроцессорной техники, моделирования и прототипирования, технологий связи; 4) использование цифровых дидактических инструментов, в том числе виртуальных лабораторий, для решения задач робототехники, микропроцессорной техники, моделирования и прототипирования, технологий связи; 5) реализация математических методов обработки данных с использованием программных продуктов и языков программирования; осуществление работы в различных операционных системах: Windows, Linux, Android.
Физика	1) владение предметной областью; 2) владение приёмами работы с цифровыми лабораториями; 3) владение инструментами цифровой дидактики; 4) владение средствами ИКТ; 5) владение приёмами обработки и визуализации данных.
Технология	1) наличие высокого уровня технической грамотности; 2) выполнение чертежей и создание модели в САД-системах; 3) использование средств обучения и воспитания для решения задач пайки, 3D-печати, лазерной резки и др., относящихся к современным технологиям производства; 4) умение чтения принципиальных электрических схем, а также производство сборки, настройки электронных аналоговых и цифровых устройств по представленной схеме; 5) чтение, анализ, создание и редактирование программных кодов, написанных на блочных и с-подобных языках программирования; 6) использование средств обучения и воспитания для решения задач робототехники, микропроцессорной техники, моделирования и прототипирования, технологий связи; 7) использование цифровых дидактических инструментов, в том числе виртуальных лабораторий, для решения задач робототехники, микропроцессорной техники, моделирования и прототипирования, технологий связи; 8) владение навыками пилотирования различных устройств и управления работой манипулятора.

Ознакомиться с демонстрационными вариантами сертификации педагогических работников проекта «ИТ-вертикаль» и «ИТ-класс в московской школе» можно на сайте ГАОУ ДПО «Корпоративный университет» [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 413 от 17 мая 2012 г.].
2. Федеральная образовательная программа основного общего образования : [утв. приказом Министерства просвещения РФ № 370 от 18 мая 2023 г.].
3. Стандарт городского образовательного проекта «ИТ-вертикаль» в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы : [утв. приказом Департамента образования и науки города Москвы № 120 от 4 марта 2022 г.].
4. Лаборатории предпрофессионального образования: «ИТ-марафон» : сайт. М., 2020. URL: <https://labpredprof.ru/ITmarafon/> (дата обращения: 16.10.2023).

5. Портал «Городские проекты»: «ИТ-вертикаль» : сайт. М., 2023. URL: <https://profil.mos.ru/it/o-proekte.html> (дата обращения: 16.10.2023).

6. Сертификация педагогических работников в рамках реализации городских образовательных проектов «ИТ-вертикаль», «ИТ-класс в московской школе» : сайт. М., 2023. URL: https://corp-univer.ru/center-assessment-and-certification/certification/it_vertical/it/#1676554075014-b7c9015b-7cb1 (дата обращения: 16.10.2023).

УДК 32(47)(075.8)

Владимир Петрович Митрофанов

г. Пенза, vm@em-england.ru

О НЕКОТОРЫХ ЛАКУНАХ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В современной международной политике все большую роль играют страны Содружества независимых государств (СНГ), т.е. бывшие республики СССР. Однако в педвузах РФ на исторических факультетах история этих стран специально не изучается. В тоже время в структуре РАН РФ существует институт СНГ, а в ведущих вузах имеются кафедры СНГ или научные центры изучения СНГ. Это означает, что исследования российских историков по истории стран СНГ продолжаются. Так издана многотомная «Всемирная история», где отражены основные вехи истории стран СНГ [1]. Опубликованы монографии, научные статьи и т.п. Созданная научная база по истории стран СНГ вполне может быть использована в системе исторического образования в педвузах РФ.

Какие же знания по истории СНГ получают студенты-историки в педвузах в настоящее время? Судя по учебной программе небольшого курса дисциплины «История (история России/ всеобщая история)», читаемого, в том числе и студентам историкам в ней не предусмотрено изучение истории стран СНГ. Лишь в теме «Перестройка» в СССР. 1985–1991 гг. Распад Советского Союза» подразумевается рассмотрение вопроса об образовании из бывших союзных республик СССР самостоятельных государств.

Кроме этой дисциплины студенты-историки изучают историю России по периодам. Так, в первом из них, в котором изучается история России до конца XVI в. предусмотрено изучение Галицкого и Волынского княжеств и их обособление от Киевской Руси. Также рассматривается тема «Феодальные распри в Юго-Западной Руси». Далее следует изучение Великого княжества Литовского в XIV–XV вв., где рассматривается политика князей Гедимины, Ольгерда, Ягайло, а также заключение Кревской унии 1389 г., Грюнвальдская битва 1410 г., затрагивается Городельская уния 1413 г. Студенты изучают политику князя Витовта и отношения Руси с Литвой и у них создается общее представление об начальном этапе истории Литвы XIV–XV вв.

В контексте монголо-татарского нашествия на Русь студенты рассматривают завоевание монголо-татарами Средней Азии и Закавказья в XII–XIV вв., т.е. территорий современных Узбекистана и Азербайджана.

В отношении стран Прибалтики рассматривается вопрос о населении этого региона в XII – начале XIII вв., отношениях народов Прибалтики с Русью. Студенты узнают о католической экспансии в Прибалтику и возникновении там немецкого

рыцарского ордена (Тевтонский орден). Также они узнают о покорение ливов и эстов и их совместной борьбе с Русским государством против немецкой агрессии. Таким образом, здесь затрагивается ранняя история Литвы и Эстонии в эпоху Средневековья. Применительно ко второй половине XV – начала XVI в. прослеживаются отношения Русского государства с Литвой и Ливонским орденом, т.е. опять-таки история Литвы и территории будущей Латвии. Затем, при изучении Ливонской войны, рассматривается разгром Россией Ливонского ордена и вступление в войну союзников Ливонии, её окончание и последствия для народов Литвы и Латвии.

При изучении истории России в XVII в. затрагиваются события, связанные с «Переяславской Радой» 1654 г. Обращается внимание на спорные моменты этого события в плане его современной трактовки («Воссоединение» или «Присоединение»). Отмечаются этапы борьбы украинского народа против социального, национального, религиозного гнета Польши. Особо обращается внимание на роль Богдана Хмельницкого в присоединении части украинских земель к России. Т.е. студенты узнают о начале истории Малороссии в составе России.

Таким образом средневековый период истории стран СНГ более-менее известен студентам в отношении Литвы, Латвии, но крайне фрагментарно в отношении Эстонии. Более обстоятельно они изучают вопрос о вступлении части территорий будущей Украины (левобережная) в состав России. Крайне скудные сведения они получают по Среднеазиатскому и Закавказскому регионам, а именно по истории Узбекистана и Азербайджана. Фактически студенты не затрагивают историю Грузии, Армении, Таджикистана, Туркменистана и Казахстана.

В дальнейшем при изучении внешней политике России в XVIII в. изучается вхождение регионов Казахстана в состав России. А далее лишь при изучении восстания декабристов в 1825 г., упоминается «Украина» (Малороссия в составе Российской империи-В.М.), в связи с восстанием Черниговского полка. При изучении внешней политики России в пер. пол. XIX в. упоминается положение народов Закавказья к началу XIX в. Отмечается факт вхождение Грузии в состав России, а также присоединение к России Северного Азербайджана и Дагестана. Также затрагивается положение народов Казахстана и Средней Азии в середине XIX в., хивинский поход В. А. Перовского и развитие экономических связей России с народами этого региона. А далее, при изучении внешней политики России во второй половине XIX в., изучается Завоевание Россией Средней Азии в 1860–1880-х годах, политико-экономическая обстановка там в середине XIX в., образование туркестанского генерал-губернаторства. Таким образом, студенты получают некоторые сведения об истории Узбекистана и Туркмении этого периода. Однако они узнают лишь о процессе завоевания и вхождения Казахстана, Узбекистана, Туркмении, Грузии, Армении и Азербайджана в состав Российской империи, не получая каких-либо сведений об их внутренней истории в XVIII–XIX вв.

При изучении гражданской войны 1918–1920 гг. студенты узнают об образовании национальных правительств в Прибалтике и событиях на Украине. Отмечаются результаты гражданской войны в Прибалтике. Подробно политику большевиков в отношении этих территорий не изучают, как и сам процесс создания большевиками Украины в составе советской России. Студентам остается неизвестной политика украинизации большевиками русского населения Новороссии.

При изучении предвоенного положения СССР в 1930-е гг. студенты узнают о Договорах со странами Прибалтики 1939 г. Рассматривают кризис в отношениях с Литвой, Латвией и Эстонией в июне 1940 г. и его причины. Их внимание обращается на обстоятельства вхождения этих стран в состав СССР. Существование союзных республик в составе СССР в послевоенный период не изучается. При изучении современной истории

РФ студенты узнают о Беловежском соглашении и Алма-Атинской встрече 18–21 декабря 1991 г. по вопросам ликвидации СССР и образования СНГ, но далее вообще не предусматривается изучение истории стран СНГ в постсоветский период.

Учебные программы и учебники по дисциплинам всеобщей истории знакомят студентов в курсе истории Древнего мира с государством Урарту, которое частично располагалась в VIII–VII вв. до н.э. на территории современной Армении и государством Армения I тыс. до н.э. и начала н.э.

По истории Средних веков студенты узнают в кратком виде об истории народов Прибалтики (Литвы, Латвии, Эстонии) [6, с. 227–229], Молдавии, Грузии, Армении и отчасти народов Средней Азии. Они узнают, что свою государственность в тот период имели только Молдавия, Литва, Грузия и Армения, но более-менее систематические сведения студенты получают только по истории Молдавского и Литовского княжеств, и объединение последнего с Польшей в 1569 г. При изучении Новой и новейшей истории стран Запада вообще не предусматривается рассмотрение истории Литвы, Латвии и Эстонии.

Таким образом, студенты не получают систематических знаний по истории стран СНГ. Это лакуна в историческом образовании. Со времени распада СССР в 1991 г. каждая из бывших союзных республик прошла значительный исторический путь, в выбранном направлении. Уже неоднократно вспыхивали вооруженные конфликты внутри некоторых из них, а страны Прибалтики стали членами ЕС и НАТО. Расцвет русофобии и национальной вражды в них вызван не только внешним влиянием, но также имеет причины в их историческом развитии в составе России и СССР. Особенно это видно на примере Украины, где сложилась катастрофическая ситуация после событий 2014 года, приведшая в феврале 2022 г. к началу проведения специальной военной операции вооруженными силами РФ и вхождению 4-х новых регионов Украины (ранее называвшиеся Новороссией) в состав РФ.

Студенты-историки должны хорошо знать историю стран СНГ, чтобы не только на должном уровне преподавать историю в школе, но и проводить патриотическую работу с учащимися. Это тем более важно, что в новых школьных учебниках по истории России и всеобщей истории имеются новые подходы к трактовке исторических событий, связанных с историей стран СНГ [2, с. 185–191; 3, с. 185–191; 304–307, 390–418; 4, с. 141; 5, с. 82–84]. Как один из путей преодоления лакуны в историческом образовании может быть включение в программы обучения специальных курсов по истории стран СНГ. Для углубленного изучения истории СНГ целесообразно включить в учебные планы специальные курсы в программу обучения магистрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всемирная история : в 6 т. / гл. ред. А. О. Чубарьян ; Ин-т всеобщей истории РАН. М. : Наука, 2018. С. 11.
2. Мединский В. П., Торкунов А. В. История. История России. 1914–1945 годы. 10 класс : учебник. Базовый уровень. М. : Просвещение, 2023. 496 с.
3. Мединский В. П., Торкунов А. В. История. История России. 1945 – начало XXI века. 11 класс : учебник. Базовый уровень. М. : Просвещение, 2023. 448 с.
4. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс : учебник. Базовый уровень. М. : Просвещение, 2023. 178 с.
5. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. 1945 – начало XXI века. 11 класс : учебник. Базовый уровень. М. : Просвещение, 2023. 257 с.
6. История средних веков : учеб. для классического бакалавриата / под ред. И. Н. Осинковского, Г. А. Ртищевой, Н. В. Симоновой. М. : Юрайт, 2023. 463 с.

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, irmix64@yandex.ru

Анастасия Евгеньевна Зверева

г. Пенза, miss.zvereva13@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ И СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. Из-за стресса человек становится пассивным, безынициативным, равнодушным, начинаются проблемы со здоровьем, и в целом снижается удовлетворенность собой и жизнью. У таких людей отсутствует желание работать, следовательно, это приводит к ухудшению качества труда [1, с. 5].

Особенно проблема эмоционального (профессионального) выгорания коснулась педагогов. Чаще всего именно в этой профессии люди сталкиваются с критическими стрессовыми ситуациями, которые зачастую подрывают их заинтересованность в деле, любовь к работе.

Эмоциональное выгорание у педагогов – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов педагога. Профессиональное выгорание обусловлено тем, что педагог активно включается в педагогический процесс, что сопровождается повышенным эмоциональным фоном [3, с. 14].

В. Е. Орел выделяет 5 групп факторов, способствующих развитию синдрома выгорания у учителей: организационные факторы, условия работы, содержания труда, социально-психологические и индивидуальные факторы. Например, в деятельности педагога ключевую роль будут играть временные параметры деятельности и объем работы. Именно большие нагрузки, сверхурочная работа, а также высокая продолжительность рабочего дня дают толчок к развитию выгорания.

Также большое количество учащихся в классе, может привести к недостатку контроля, что будет являться главным фактором, способствующим выгоранию. Помимо этого, часто педагогам приходится иметь дело с детьми из социально-неблагополучных семей.

Зачастую учителя в педагогическом коллективе могут находиться в изоляции тогда, когда его идеи, предложения не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство беспокойства, опустошения, неверия в себя [4, с. 47].

Эти и другие факторы влияют на формирование личностных особенностей педагога.

Общение – это самый важный инструмент педагогического воздействия. Именно стиль общения определяет не только успешность образовательного процесса, воспитания, но и отношение учащихся к педагогу.

По мнению В. А. Кан-Калика, стиль общения является индивидуально-типологической особенностью взаимодействия педагога и обучающихся. Он определяет, что в стиле общения находят выражение:

- 1) особенности коммуникативных возможностей учителя;

- 2) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- 3) творческая индивидуальность педагога;
- 4) особенности ученического коллектива [2, с. 97].

Мы провели исследование степени выраженности профессионального выгорания среди педагогов школы МБОУСОШ с. Засечное. Для этого использовали методику «Опросник эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н. Е. Водопьяновой. В опросе участвовали учителя русского языка и литературы, биологии, математики и химии. Среди них двое работают в школе больше 2 лет, трое больше 5 лет и пятеро больше 10 лет.

По данным результатов методики у большинства педагогов наблюдается редукция профессионализма (50 %). Чем меньше этот показатель, тем ниже склонность к эмоциональному выгоранию. Помимо этого, симптома также представлены деперсонализация (20 %) и эмоциональное истощение (30 %). Деперсонализация – отрицательное отношение к людям, равнодушие. Эмоциональное истощение – напряжение, которое возникает в результате чрезмерной работы, напряженности.

Нам также стало интересно, как шкалы эмоционального выгорания соотносятся со стилями педагогического общения, поэтому мы использовали тест О. Н. Бочаровой «Стили педагогического общения». Бочарова выделяет 8 моделей (стилей) общения. В нашем исследовании были выявлены только 5 стилей профессионального общения.

Сопоставительный результат по двум методикам представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сводная таблица результатов по двум методикам

№	ФИО	Опросник эмоционального выгорания (Маслач и др.)	Стили педагогического общения (Бочарова)
1.	А. В.	Эмоциональное истощение	<i>Модель активного взаимодействия «Союз»</i>
2.	А. Р.	Редукция профессионализма	<i>Модель активного взаимодействия «Союз»</i>
3.	И. А.	Редукция профессионализма	<i>Модель активного взаимодействия «Союз».</i>
4.	А. Г.	Деперсонализация	<i>Монорефлексивная модель «Тетерев»</i>
5.	В. Д.	Эмоциональное истощение	<i>Модель «Китайская стена»</i>
6.	А. П.	Редукция профессионализма	<i>Модель активного взаимодействия «Союз»</i>
7.	Ю. В.	Эмоциональное истощение	<i>Авторитарная модель «Я сам»</i>
8.	Д. А.	Деперсонализация	<i>Монорефлексивная модель «Тетерев»</i>
9.	О. В.	Редукция профессионализма	<i>Модель активного взаимодействия «Союз»</i>
10.	Е.Д.	Редукция профессионализма	<i>Модель дифференцированного внимания («Локатор»)</i>

Среди опрошенных были выявлены 5 моделей «Союз», 2 модели «Тетерев» и по одной модели «Я сам», «Китайская стена» и «Локатор». Разберемся же, что значит каждая из моделей.

Модель активного взаимодействия «Союз» (50 %). Это модель дружеского взаимодействия. С этой моделью совпадает редукция профессионализма у большинства испытуемых, что говорит об отсутствии эмоционального выгорания и стремлении педагога всегда бы в диалоге с учениками.

Монорефлексивная модель «Тетерев» (20 %). Она наблюдается у педагогов (в представленной выборке) с деперсонализацией, которая проявляется потере интереса к субъекту профессионального действия, который воспринимается как неодушевленный предмет и объект для манипуляций. Поэтому педагог не обращает внимания на учеников, не слушает их, он замкнут, не происходит коммуникации между участниками образовательного процесса.

Авторитарная модель «Я сам» (10 %). Модель проявляется у педагога с эмоциональным истощением. Здесь эмоциональное истощение сопровождается вспышками гнева, агрессивными реакциями в ответ на стремление детей вступить в дискуссию, разговор с учителем, так как все действие сосредоточено на нем, что приводит к безынициативности учащихся. Педагог берет все на себя и поэтому быстро наступает перегрузка.

Модель «Китайская стена» (10 %). Эта форма поведения также встречается у учителя с эмоциональным истощением, поэтому здесь будет наблюдаться слабая связь учителя и учеников. Контакт устанавливается учителем для того, чтобы подчеркнуть свой статус, профессионализм, поэтому у учащихся отсутствует интерес к предмету и наблюдается равнодушное отношение к личности педагога.

И последняя модель «Локатор» проявляется у педагога с редукцией профессионализма среднего уровня, то есть находится на грани эмоционального истощения. Скорее всего, именно поэтому учитель общается только с частью аудитории. Из-за близости к эмоциональному истощению учитель теряет навык осуществлять индивидуальный подход к каждому из учеников.

Таким образом проведенное исследование выявило, что синдром эмоционального выгорания оказывает большое влияние на педагогическое общение, а также, что каждому стилю педагогического общения (по О. Н. Бочаровой) соответствует свой уровень эмоционального выгорания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
3. Левшина А. А. Эмоциональное выгорание как профессиональная деструкция. URL: <https://moluch.ru/archive/466/102432/> (дата обращения: 08.09.2023).
4. Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М. : МЕДпресс-информ, 2013. 256 с.

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Согласно требованиям ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» в результате освоения программы бакалавриата у выпускника педагогического вуза должны быть сформированы компетенции, определяющие уровень его подготовленности к предстоящей профессиональной деятельности. Выпускник, наряду с глубокими знаниями в профессиональной области, должен обладать организаторскими способностями, лидерскими качествами, быть готовым к решению нестандартных, творческих задач, принимать самостоятельные решения, вести эффективную совместную работу, проявлять инициативу, быть творческим и отличаться высоким чувством ответственности [1]. Если говорить о будущих учителях, то необходимо подчеркнуть, что они в силу своей профессиональной предназначенности просто обязаны за годы учебы в вузе активно включаться в деятельность студенческого самоуправления, которое обладает огромным спектром возможностей для саморазвития личности.

Для будущего педагога очень важно уметь ясно излагать свои мысли, убедить собеседника в своей правоте, поддержать разговор, высказать свою точку зрения, преподнести себя в разговоре с наиболее выгодной стороны. Именно у таких выпускников будут лучше шансы адаптироваться в новом коллективе, именно такие молодые специалисты смогут с большой вероятностью добиться высоких показателей в работе и построить неплохую профессиональную карьеру. Остановимся на одном из важных качеств выпускника педагогического вуза – его речевой компетенции, формированию которой, по нашему мнению, способствует деятельность в качестве лидера студенческого самоуправления [3].

Студенческий лидер неизбежно в своей деятельности сталкивается с необходимостью публично высказывать свое мнение, информировать, участвовать в полемике, выступать перед широкой аудиторией. Никто не готов от рождения удерживать внимание аудитории, красноречиво и доказательно убеждать, быть одновременно обаятельным, твердым, демонстрировать эрудицию, приводить факты так, чтобы достигать всеми речевыми способами поставленной цели. Искусству публичного выступления чисто теоретически возможно научиться, но отшлифовать любые знания можно только на практике. Поэтому лидер, который стремится в короткие сроки освоить приемы мастерства оратора, должен непрерывно практиковаться. И совсем не важно, какие это выступления – минутные или часовые, перед большой аудиторией или малочисленной, самое главное, что необходимо относиться серьезно к каждой речи. А для того, чтобы совершенствовать свои навыки, необходимы не только тщательная подготовка к выступлению, но и его серьезный анализ, провести который возможно с помощью отзывов, вопросов, видеозаписи и др.

Проявить ораторские навыки студенческий лидер может, например, в следующих ситуациях:

– выступление с приветствием (торжественное мероприятие, линейка, спортивные соревнования, слет, школа актива и т.д.);

- тематический кураторский час, лекция, информационное сообщение;
- конференция, собрание, ученый совет;
- официальные встречи с руководством вуза, сторонних организаций;
- выступления в студенческих СМИ (радио, телевидение);
- диспуты, «круглые столы», заседания студенческого совета и т.п.

Конечно, в жизни спектр выступлений студенческого лидера гораздо разнообразнее, и, безусловно, проявить свое красноречие наиболее ярко возможно в полемике, так как именно тогда в большей степени включается в диалог импровизация, эмоции.

Что же касается непосредственно выступления-монолога, то, прежде чем приступить к подготовке самой речи, необходимо ответить на следующие вопросы [2]:

Какова тема выступления? Она должна быть предельно конкретной. Необходимо придерживаться тематики выступления от начала до конца, а главное не следует говорить о том, в чем выступающий не разбирается, не знает или не понимает.

Где предстоит выступить? Необходимо выяснить, где находится место выступления, как оно оборудовано (есть ли микрофоны, мультимедийное оборудование, трибуна, другие условия). Если это, к примеру, выступление на радио, можно меньше внимания уделить внешности, что позволит сэкономить время.

Каков регламент выступления? Нужно понимать, что от его продолжительности зависит и время на подготовку: объем материала, который надо перечитать, количество аргументов, которые надо выделить, цитаты и примеры, которые помогут украсить выступление и т.д.

Одного оратора спросили, сколько времени он готовится к выступлению, он ответил: «Это зависит от регламента: если пять минут – неделю, если двадцать минут – два дня, а если два часа, то хоть сейчас».

Так как регламент может быть очень жестким, очень важно при подготовке рассчитать время выступления, чтобы не допустить ситуации, когда оратора прерывают на полуслове или указывают на часы (к сведению, печатный лист А4, шрифтом 14 с интервалом 1,5 в нормальном темпе читается за 2 минуты).

Необходимо также контролировать скорость речи и говорить достаточно громко, ведь если оратор будет произносить слова очень быстро, то его выступление может превратиться в сплошной поток «каши», понятной только ему, а если еще и тихо, то никакого эффекта от этого выступления не получится. Ответная реакция на четкое, понятное, короткое выступление обычно следует незамедлительно.

Перед какой аудиторией предстоит выступить? Студенческий лидер говорит не только со студенческой молодежью. Аудитория может быть однородной (члены ученого совета, родительское собрание, студенческая группа, проживающие в общежитии). В этом случае легче определить, какие проблемы тревожат эту социальную группу, что их объединяет, какие тезисы найдут отклик. Если состав слушателей разновозрастной, то подготовка к выступлению должна быть соответствующая с изучением проблем всех предполагаемых групп и оценкой предполагаемых тезисов с разных позиций. Важно определить какая тема разговора будет особенно интересной для данной категории слушателей, какие интересы объединяют этих людей.

Групповые интересы – лучшая тема для выступления. Аудитория благодарно воспринимает понимание своих проблем и особенно конкретные, эффективные и вместе с тем простые пути выхода из сложных ситуаций.

Злободневные интересы – это остроактуальные вопросы (календарные даты, праздники), которые волнуют группу слушателей не меньше, чем вас.

Конкретные интересы – повседневные интересы большинства людей, потребности в конкретных вещах (жилье, питание, транспорт, развлечения).

Необходимо для себя сформулировать эти интересы при подготовке речи и подготовить конкретные примеры из своей деятельности. Это вызовет к выступающему интерес и доверие к тому, о чем он говорит.

Чего вы хотите достичь своим выступлением? Не должно быть речи ради речи. Цель речи – это представление о том общем результате, который должен быть достигнут в процессе выступления. Публичная речь является средством достижения деловых, рабочих целей, которые будут зависеть от конкретного случая. Она может быть информационной, убеждающая, побуждающая.

Информационная речь в основном имеет функцию передачи и обогащения знаний и должна будить пытливость и любознательность слушателей. Это может быть сообщение, отчет, доклад, инструктаж, обзор. При изложении материала лидер должен пользоваться достоверной информацией, проверенными фактами, а не слухами. Если студенческий лидер выступает, к примеру, перед первокурсниками, то он может также подсказать аудитории, как использовать полученные от него знания.

Убеждающая речь – это поздравительные, торжественные, напутственные слова. В этом случае задача оратора разбудить эмоции слушателей: гнев, любовь к ближнему, благодарность, восторг, преданность, воздавать хвалу, создавать хорошее настроение, гордость, сожаление, ликование и т.д. Если при произнесении такой речи лидер выглядит равнодушным, то ее цель не будет достигнута, так как публика ему не поверит. Если же, напротив, выступающий будет слишком эмоционален сам, то публика уже не будет обращать внимание на его слова, а сосредоточится только на поведении оратора [4].

Побуждающая речь одна из самых сложных, так как в ней должна быть четкая структура, хорошо продуманные тезисы и подобранные аргументы. Она направлена в основном на то, чтобы побудить слушателей к и тем или иным действиям (пример: подписание обращения, призыв прийти голосовать, вступить в профсоюз, пойти на демонстрацию и т.п.).

Очень часто речь лидера может содержать элементы всех трех видов. В информационном сообщении может содержаться побуждение к действию, а побуждающая речь может быть построена с использованием эмоциональных средств изложения.

Как построить речь? Любое выступление должно состоять из трех частей, важность которых равноценна: вступления (завязки), основной части и заключения (развязки). Удачное вступление настроит благожелательно публику, поможет сконцентрировать внимание слушателей на основных тезисах, даст возможность оценить оратора и переключиться с личности выступающего на то, что он произносит. В этой части уместно цитирование, вопросы к аудитории, исторические аналогии, подчеркивающие актуальность темы, заслуженная похвала аудитории (без элементов лести), благоприятные предпосылки, облегчающие понимание. Хорошо работает указание на ошибки, предрассудки, односторонний подход к теме речи.

В основной части раскрывается суть темы, тезисы, аргументы, приводятся примеры. Основная часть выступления – это доказательство основной идеи, включающее и описание предмета, и повествование о нем, и изложение причин, и доказательство, и опровержение, и пример, и свидетельство. Необходимо следить, чтобы тезисы не уходили от заявленной темы. Поэтому многие ораторы придерживаются правила «ключевого тезиса». Заявив его, нужно в течение речи «нанизывать» аргументы, факты, подтверждающие главную мысль. Цепочку рассуждений нежелательно прерывать, чтобы

слушатели легко улавливали логику ваших суждений. При такой организации речи слушатель, даже отвлекшись, не потеряет мысль. При необходимости основная часть речи может быть поделена по смыслу.

В заключении подводятся итоги выступления. Можно повторить основные выводы, высказать личное отношение к теме, предположить развитие событий на будущее, привести остроумное высказывание, обратиться к аудитории с призывом, пожеланием, предостережением, советом и т.д. Частью выступления могут стать ответы на вопросы аудитории.

Таким образом, хорошим оратором при желании может стать любой человек. Для этого нужна серьезная подготовка к каждому выступлению, умение анализировать положительные и отрицательные стороны выступления и постоянное оттачивание мастерства при выступлении на различную аудиторию и с разной тематикой. Очевидно, что формированию навыков публичных выступлений в процессе подготовки студентов – будущих педагогов необходимо уделять больше внимания в системе профессионального образования, в том числе посредством их активной деятельности в студенческом самоуправлении, так как это способствует, с одной стороны, личностному развитию выпускников педвузов, а с другой стороны развитию общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 121 от 22 февраля 2018 г.]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 09.11.2023).
2. Анисимова Т. В., Гимпельсон Е. Г. Современная деловая риторика : учеб. пособие. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/A/anisimova-tv/sovremennaya-delovaya-ritorika-uchebnoe-posobie> (дата обращения: 09.11.2023).
3. Мешкова О. В. Развитие студенческого самоуправления как одно из условий совершенствования воспитательной работы в вузе // Ученые записки. 2011. № 8 (78). С. 128–132.
4. Шейнов В. П. Искусство убеждать : учеб.-практ. пособие. М. : Кн. сервис, 2005. 302 с.

УДК 372.851

Юлия Дмитриевна Морщинкина

г. Пенза, juliamorspnz@mail.ru

ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СИММЕТРИЯ» В РАМКАХ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ГЕОМЕТРИИ

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, организуемая его участниками, осуществляемая в формах, отличающихся от традиционной классно-урочной формы обучения и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

На сегодняшний день существует множество форм внеурочной деятельности. На наш взгляд одной из самых эффективных форм внеурочной работы в рамках такого предмета, как математика, является кружок. Математический кружок можно охарактеризовать как добровольное объединение обучающихся под руководством учителя, в процессе осуществления которого организуется система занятий обучающихся в специально отведенное время.

При выборе кружка как формы организации внеурочной деятельности по математике, важно продумать использование подходящего инструмента формирования учебно-познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся. Несмотря на то, что средства организации учебной и внеурочной деятельности на печатной основе появились уже давно, они по сей день не теряют своей актуальности. Примером может служить популярный в контексте современного образования инструмент на печатной основе, чаще всего фигурирующий в литературе под названием «рабочий лист». Рассматривая данное понятие в общем смысле, можно сказать, что рабочий лист – это дидактическое пособие одноразового пользования, имеющее печатную основу, ведущим элементом которого выступают учебные задания, подобранные в контексте изучаемой темы. Определяющим отличием рабочих листов от массово тиражированных рабочих тетрадей является их создание, основанное на собственных методических замыслах организатора кружка, а также их предназначение для конкретных групп обучающихся в рамках работы на занятиях [2].

Остановимся подробнее на организации изучения темы «Преобразования плоскости» в рамках кружковой работы по математике, где в качестве основного инструмента организации учебно-познавательной деятельности обучающихся нами выбран рабочий лист на печатной основе. Пример структуры рабочих листов продемонстрируем на теме кружкового занятия «Осевая симметрия». Основу рабочего листа составляет практический блок с разноуровневыми заданиями, идущие на увеличение уровня сложности. Кроме того, в структуру рабочего листа включены базовые определения, соответствующие тематике.

Очень часто осями симметрии в геометрических конфигурациях выступают биссектриса угла или срединный перпендикуляр к отрезку. В связи с чем первые тренировочные задания направлены на отработку умения видеть эти естественные оси симметрии в конкретной задаче.

Задача 1. В треугольнике ABC на стороне AC выбрали точки K и L так, что L – середина отрезка AK , BK – биссектриса угла LBC и $BC = 2BL$. Докажите, что $\angle ACB = \angle ABL$ [1].

Данная задача имеет множество решений, но проведенная биссектриса угла LBC наталкивает на использование осевой симметрии. К тому же, соотношение отрезков BC и BL говорит о том, что целесообразно отразить точку C относительно рассматриваемой биссектрисы, в результате чего мы получим дополнительное построение, заключающееся одновременно в продолжении медианы одного из треугольников, входящих в данную конфигурацию, на свою длину, что и является определяющим в доказательстве равенства требуемых углов (рис. 1).

Задача 2. В треугольнике ABC : M – середина стороны BC , а P – проекция вершины B на срединный перпендикуляр к AC . Прямая PM пересекает сторону AB в точке Q . Докажите, что треугольник QPB – равнобедренный [1].

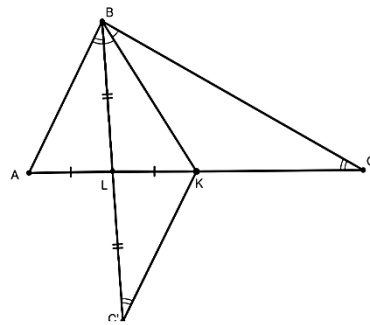


Рис. 1

Идея решения здесь состоит в достраивании конструкции до равнобедренной трапеции, симметричной относительно срединного перпендикуляра к стороне AC , данному по условию задачи. Возникшая при этом параллельность средней линии треугольника и его соответствующей стороны выводит на равенство некоторых пар углов, среди которых окажутся и те, что лежат в основании равнобедренного треугольника (рис. 2).

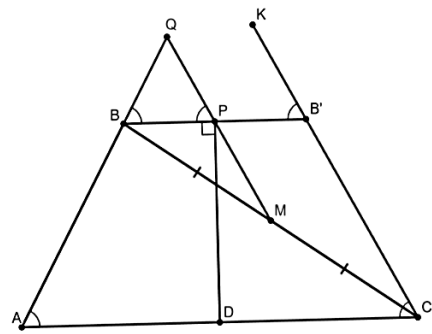


Рис. 2

Задача 3. Дан равнобедренный треугольник ABC , углы при основании BC которого равны 80° . Точки D и E на сторонах AC и AB соответственно таковы, что $\angle CBD = 60^\circ$, $\angle BCE = 50^\circ$. Найдите $\angle EDB$ [1].

Уровень сложности данной задачи повышается за счет необходимости использования двух симметрий: относительно естественной оси симметрии равнобедренного треугольника и симметрии четырехугольника относительно диагонали. При построении точек, симметричных точкам D и E относительно срединного перпендикуляра к BC , возникает четырехугольник $ED'DX$ (где X – точка пересечения CD' и BD), в котором, посредством промежуточных вычислений градусных мер некоторых углов, обнаруживается диагональ как ось симметрии, являющаяся биссектрисой соответствующего его угла. Угол, составляющий половину данного угла, является искомым (рис. 3).

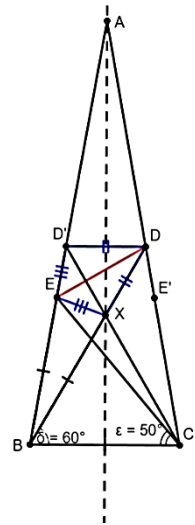


Рис. 3

Следующие задачи направлены на отработку умения видеть в конфигурациях нестандартные симметрии: в нашем случае – симметрии относительно сторон треугольника.

Задача 4. Пусть AB – наименьшая сторона остроугольного треугольника ABC . На сторонах BC и AC выбраны точки X и Y соответственно. Докажите, что длина ломаной $AXYB$ не меньше удвоенной длины стороны AB [1].

Ключевым моментом в решении данной задачи оказывается необходимость в рассмотрении симметрии относительно двух больших сторон треугольника: точки A относительно стороны BC и точки B относительно стороны AC , в результате чего формулируется вывод о соотношении суммы отрезков искомой ломанной и отрезка, концами которого являются образы данных точек (рис. 4).

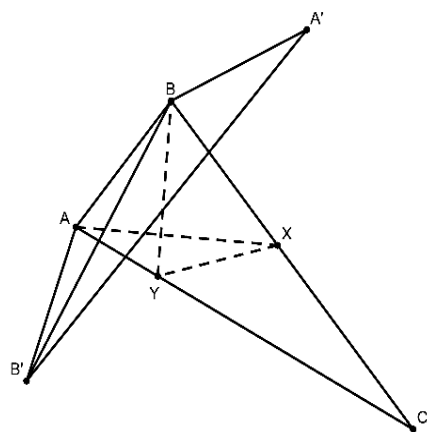


Рис. 4

Задача 5. В равнобедренном треугольнике ABC ($AB = BC$) точка O – центр описанной окружности. Точка M лежит на отрезке BO , точка M' симметрична M относительно середины AB . Точка K – точка пересечения $M'O$ и AB . Точка L на стороне BC такова, что $\angle CLO = \angle BLM$. Докажите, что точки O, K, B, L лежат на одной окружности [1].

Идейно решение данной задачи предполагает рассмотрение не одной симметрии. Равенство $\angle CLO = \angle BLM$ наталкивает на построении точки, симметричной точке O относительно прямой BC . Кроме того, естественным образом попадает в поле зрения ось симметрии равнобедренного треугольника ABC – прямая BO , за счет которой возникает образ точки M' – точка M' , одновременно симметричная точке M относительно середины стороны BC . Построив точку K' , симметричную точке K относительно прямой BO , не сложно найти сумму углов, которые в четырехугольнике $OKBL$ являются противоположными. С учетом того, что сумма этих углов окажется равной 180° , факт принадлежности перечисленных точек одной окружности является очевидным (рис. 5).

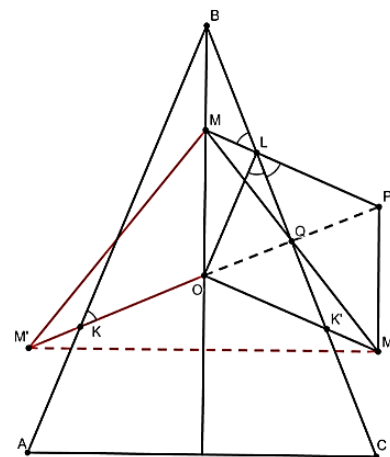


Рис. 5

Использование данного рабочего листа предполагается на втором занятии, посвященном рассмотрению темы «Осевая симметрия». Первое занятие посвящено детальному рассмотрению основных теоретических аспектов и решению некоторого класса задач (назовем их базовыми), например, задач о перегибании бумаги. На наш взгляд они обладают особой привлекательностью за счет своей естественности, кроме того, их часто включают в рамках математических турниров, боёв и олимпиад. Для того, чтобы найти решение в таких задач, совсем не обязательно использовать замысловатые логические рассуждения. Перегибая лист, мы получаем фигуры, осью симметрии которых является линия сгиба. Отсюда автоматически возникает идея использования равенства симметричных отрезков, углов, треугольников. Рассмотрим на конкретном примере.

Гибкость рабочего листа как средства организации деятельности обучающихся в рамках кружковой работы заключается в том, что коррекция его содержания и структуры возможна как на этапе его создания, так и в процессе использования. В этом заключается смысл возможности учителя управлять внеучебным процессом в соответствии с особенностями добровольно сформировавшейся группы школьников [2].

Таким образом, грамотное и методически обоснованное использование рабочих листов в рамках внеурочной деятельности позволит внести достойный вклад в решение задач, предполагающих использование метода геометрических преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интернет-проект «Задачи». URL: <https://problems.ru/> (дата обращения: 03.10.2023).
2. Миренкова Е. В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 115–130.

Софья Николаевна Мошечкова

г. Пенза, sofijka.m@mail.ru

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Социализация является важным аспектом развития каждого ребёнка. Для слабослышащих детей, имеющих интеллектуальные нарушения, это очень сложный процесс. Социализация таких детей является важной задачей, которая требует применения специальных подходов и программ. В данном выступлении рассмотрим на практическом примере реализацию специальной индивидуальной программы развития для поддержки социализации и развития таких детей.

Прежде чем приступить к разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР), необходимо провести анализ способностей ребёнка. Это включает оценку его слуховых возможностей, когнитивных навыков, коммуникативных способностей и социальных навыков. Рассмотрим пример реализации специальной индивидуальной программы развития.

Ученик «А». В заключении психолого-медико-педагогической комиссии зафиксирован уровень интеллектуального развития, соответствующий тотальному недоразвитию по уравновешенному типу в сочетании с диффицитарным развитием вследствие нарушения слуха. У ребёнка отсутствует инициатива в сфере познания, задания выполняет с помощью учителя. Средства общения – элементарные жесты и русский жестовый язык. Восприятие замедленное, параметры восприятия значительно ниже возрастной нормы. Внимание произвольное, неустойчивое, со слабой концентрацией. Мышление наглядно-действенное, наглядно-образное. Обучающая помощь принимается, но не всегда может использоваться, перенос способов деятельности не осуществляется. Ребёнок расторможен, имеет нарушения в координации, походка неуверенная, шаркающая. Эмоционально-волевая сфера неустойчива, фон настроения чаще положительный. Ребёнок подвижный, активный, доброжелательный. В деятельности у ребёнка преобладают игровые мотивы. Имеется интерес к игровой деятельности и к контакту с другими детьми, в игру включается на 5–8 минут с детьми младшего возраста. Навыки самообслуживания не соответствуют возрасту и сформированы частично. Нуждается в постоянной коррекции поведения, постоянно требуется направляющая помощь. Основываясь на медико-психологическую характеристику ребенка, разрабатывается специальная индивидуальная программа развития, одной из задач которой стоит социализация и интеграция ребёнка в обществе.

Согласно п. 2.9.1 приложения ФГОС структура СИПР включает: общие сведения о ребёнке, характеристика обучающегося, индивидуальный учебный план, содержание образования в условиях организации и семьи; условия реализации потребности в уходе и присмотре; перечень специалистов, участвующих в разработке СИПР (педагог-дефектолог, педагог-психолог, сурдопедагог и др.); перечень необходимых технических средств и дидактического материала; средства мониторинга и оценка динамики.

Для формирования базовых учебных действий необходимо создание благоприятной среды, способствующей формированию положительной мотивации пребывания в образовательном учреждении и конструктивному взаимодействию с взрослыми и сверстниками. Специалисты на занятиях создают условия, в которых ребёнок может практиковать навыки взаимодействия с другими людьми разных возрастов. Педагоги выстраивают учебный процесс, приближенный к реальным жизненным условиям, провоцируя ребенка к их активной практической деятельности. Например, игры на самообслуживание (уборка постели, гигиенические процедуры, стирка белья, пришивание пуговиц и др.). Ребёнку предлагаются упражнения, направленные на развитие эмоциональной эмпатии, сотрудничества и адаптации к социальным ситуациям. Например, поездка в автобусе, поход в магазин и др.

Слабослышащие дети с умственной отсталостью испытывают трудности восприятия и выражения речи. Первоначально ученика учат понимать названия окружающих предметов, простые инструкции, связанные с организацией жизни (возьми тетрадь, пиши ручкой, поставь учебник на полку, переодевайся). Со временем больше внимание уделяется формированию коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации. Акцентируется внимание на использование в общении жестов, мимики, ручной азбуки и на умение пользоваться им в процессе социального взаимодействия.

Одним из ключевых аспектов реализации СИПР является обмен информацией между педагогами и родителями. Родители играют важную роль в поддержке и усилении процесса социализации ребенка вне образовательного учреждения. Программа сотрудничества с семьёй направлена на обеспечение конструктивного взаимодействия специалистов образовательной организации и родителей обучающегося особого ребёнка и его семьи. С семьёй ребёнка «А» проводится психологическая поддержка, индивидуальные консультации с психологом. Индивидуальные консультации с педагогами, осуществляющими образовательный процесс ребёнка «А», по вопросам обучения ребёнка в домашних условиях, выбора единых приёмов работы. Таким образом, проинструктированные и обученные родители могут в повседневной жизни создавать инклюзивную среду для ребёнка и поддерживать его взаимодействие с другими детьми и взрослыми людьми. Например, с подачи родителя ребенок сможет самостоятельно заплатить за проезд в автобусе.

Специальная индивидуальная программа развития требует постоянной оценки и корректировки. Оценка происходит через наблюдение, анализ прогресса и обратную связь от родителей и педагогов. Критерием оценки выступает степень самостоятельности ребенка и потребность в необходимой помощи при выполнении действия.

В течение пятилетнего обучения ученик «А» достиг навыков самообслуживания в гигиенических процедурах, которые выполняет без направляющей помощи. На занятиях им были изучены и закреплены навыки сухой и влажной уборки. Ученик проявляет интерес к запоминанию имен окружающих его людей. Он также начал использовать русский жестовый язык на бытовом уровне для общения.

Суммируя вышеизложенное, необходимо отметить, что одной из целей образования слабослышащих детей с умственными нарушениями является развитие их навыков и компетенций, чтобы они смогли успешно вести самостоятельную жизнь. Это долгий и сложный путь через применение индивидуального подхода к каждому ребёнку, учет его уникальных особенностей и потребностей.

Ольга Михайловна Назарова

г. Пенза, nazarovaolgam@mail.ru

СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ С ВЫБОРОМ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Цель данной статьи состоит в описании и систематизации информации относительно зависимости между индивидуально-психологическими свойствами человека, а именно темперамента, и выбора механизма психзащиты в условиях трансформации современного общества. Анализируя психологическую литературу и эмпирические исследования в данной области достаточно объективно можно судить о наличии данной взаимосвязи. Но учитывая тот факт, что механизмы психзащиты в большинстве случаев не осознаны человеком исследование этого явления долгое время было затруднено, а порой и неосуществимо. На сегодняшний день разработаны методики, с помощью которых есть возможность выявить эту взаимосвязь.

Дж. Вайлант занимался исследованием вопросов, связанных с механизмами психологических защит. Для сравнения процесс исследования возникновения и работы любого механизма психологической защиты он сопоставлял с изучением особенностей планеты Плутон. Плутон нельзя наблюдать, ее невозможно точно измерить, но то, что она влияет на движение всех остальных планет стало явным. Примерно так же работают механизмы психзащиты у человека [3].

Каким же образом можно оценить выраженность выборов механизмов психзащиты человеком? Именно для этих целей созданы определенные методики, которые и позволяют это сделать.

В середине прошлого века С. Хатуэймом и Дж. Мак-Кинли был разработан опросник, выявляющий некие индивидуальные особенности личности. Этот опросник получил название Миннесотского многоаспектного личностного опросника ММРІ (англ. Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Собственно, с помощью этой методики появилась возможность оценить число выраженности механизмов психзащиты [7].

Несколько позже данная тематика стала более популярной и стала изучаться более интенсивно. Был создан опросник Келлермана-Плутчика, так же направленный на выявление силы того или иного механизма у конкретного человека.

Очень много стало появляться исследований, сопоставляющих психзащиты с регуляцией и саморегуляцией на неосознанном уровне.

Так же большое число работ, связанных с этой проблемой, описывают исследования, проводимые в психиатрии и медицине, где испытуемыми были люди с нарушениями психического здоровья. У них выявлена определенная совокупность выраженности конкретных механизмов, а именно регрессия, замещение, проекция, гиперкомпенсация, компенсация [3].

В современных исследованиях можно проследить тенденцию относительно интенсивности психзащит у мужчин и женщин, исходя из их эмоционального состояния в конкретный момент. Выявлены как раз такие отличия интенсивности образования реакций в виде механизмов по половому признаку. У женского пола они образуются более интенсивно, нежели у мужского [1].

Еще исследования проводились в рамках кросскультурных исследований, то есть сравнивались особенности выбора механизмов у татар и русских. В рамках подобных исследований были получены результаты, обработанные математико-статистическими методами, которые подтвердили их достоверность. Итак, у татар более выражены и интенсивнее протекают отрицание и реактивное образование, а русские показали высокие результаты относительно замещения. Поэтому был сделан вывод о том, что механизмы психологической защиты, их выбор зависят от культуры человека, его традиций, ценностной сферы и семейно-бытовой культуры.

В поле данной проблематики также рассматривались вопросы, касающиеся зависимости возраста и выбора психзащит. Например, если брать механизм рационализации. Как показывают исследования, этот процесс начинает развиваться как процесс адаптивный на фоне развития вербализации интеллектуального потенциала человека. Было установлено, что рационализация наиболее явна в 21 год и после 50 лет (по Петровой Н. Н.).

В современном психологическом знании наряду с вышеописанными исследованиями есть работы, которые гипотетически обосновали связь тревожности и выраженности ряда механизмов психологических защит.

В исследованиях А. М. Ялова выявлена взаимосвязь психзащиты с выбором копинг-стратегий [4; 6].

Существует также ряд работ, в которых описаны зависимости выбора механизмов психологических защит от биологических индивидуальных особенностей человека. Например, Крамер [3] утверждает о наличии связи механизмов психзащиты и генетически заложенных рефлексов моторики человека. То есть моторика новорожденного есть ничто иное как прообраз психзащит. Очень похожа на эту теория З. Фрейда, в которой рассматривается механизм вытеснения и его связь с моторными реакциями. Он соотносит вытеснение с бегством от мыслей, пережитых эмоций, конфликтов и т.д., а бегство есть действие моторное и связано со степенью возбуждения организма.

И. Н. Трофимова в своей опытно-экспериментальной работе показала связь механизмов психологических защит и особенностей человека относительно экстравертированности, интравертированности и неротизации. Поэтому исследования в рассматриваемой области многогранны и актуальны [2].

Исторически так сложилось, что предпринимались попытки создания теорий взаимосвязи темпераментальных, характерологических особенностей и механизмов психологических защит. В. Райхом осуществлена была попытка исследования этой взаимозависимости, но на тот момент не оказалось в арсенале надежных и валидных методов для доказательства гипотез.

Эту взаимосвязь пытался выявить и Кречмер в своей конституциональной теории [5].

Например, теория Плутчика показывает зависимость выбора механизма психологической защиты от индивидуальных личностных характеристик.

Относительно вопроса о механизмах психологических защит и их выборе в условиях трансформации современного общества, можно сказать следующее. Под данной категорией понимают некие неосознаваемые, а точнее выбираемые человеком на бессознательном уровне стратегии поведения, благодаря которым человек получает шанс избежать или снизить степень негативности экстремально чрезвычайно трудных ситуаций (сюда также относят фрустрацию, стресс, тревогу и т.д.).

Благодаря временной отсрочке негатива у человека появляется возможность нормализовать внутренний конфликт и примириться с объективной реальностью [8; 9].

В основной своей массе психологи считают, что механизмы психзащиты действительны и оправданы лишь при наличии определенных ресурсов у человека, а так же в экстремальных или чрезвычайных ситуациях, которые оказывают психотравмирующее действие на него, что как раз связано с постоянными трансформациями современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова О. О. Гендерная дифференциация в психологии : учеб. пособие. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2017. 262 с.
2. Гуревич П. С. Психоанализ : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 479 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/1028553> (дата обращения: 03.10.2023).
3. Косолапова К. Н., Колупаева Ю. А., Петушкова О. А. Теоретические аспекты исследования механизмов психологических защит // Концепт. 2016. Т. 17. С. 934–939. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46362.htm> (дата обращения: 03.10.2023).
4. Котенева А. В. Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 1. С. 111–116.
5. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. СПб. : Питер, 2017. 582 с.
6. Морозова Л. Б., Куфлина В. А. Эмоционально-волевая устойчивость к стрессовым воздействиям как профессионально важное качество сотрудников службы МЧС России // Концепт. 2015. Т. 13. С. 2821–2825.
7. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология : учеб. пособие. М. : Флинта : МПСУ, 2015. 280 с.
8. Немов Р. С. Психология : учебник. М. : КноРус, 2014. 718 с.
9. Кораблина Е. П., Акиндинова И. А., Баканова А. А., Родина А. М. Психологическая помощь : практ. пособие. М. : Юрайт, 2017. 222 с.

УДК 378.147

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, gipnozzz@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ НАД ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В числе профессиональных компетенций, которыми должны овладеть будущие учителя начальной школы, ведущее место отводится способности «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования...» [1, с. 6]. С 2023–2024 учебного года начальная школа начала работать по новым рабочим программам [2]. В этих программах выделена новая цель, которая направлена на формирование у младших школьников функциональной грамотности, базовой составляющей которой является читательская грамотность.

Значительным потенциалом для формирования грамотного читателя обладают уроки русского языка, раскрыть и использовать который может учитель, подготовленный к данному виду деятельности. Такая подготовка должна быть нацелена на получение студентами определенного круга знаний по формированию читательской грамотности на уроках русского языка и на овладение умениями по организации этого процесса на основе полученных знаний.

Основанием для проектирования подготовки студентов к работе над читательской грамотностью на уроках русского языка является круг вопросов, раскрывающих само понятие читательской грамотности, требования к результатам её формирования у младшего школьника, условия, необходимые для развития этой способности, современные технологии работы над читательской грамотностью.

В современной литературе читательскую грамотность принято определять как «способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [2].

Важными условиями формирования читательской грамотности является наличие разнообразных текстов для работы, технологическая обеспеченность работы с ними, а также проведение систематического контроля уровня сформированности читательских умений.

Основой и главным инструментом формирования читательской грамотности являются разнообразные по содержанию, назначению, форме учебные тексты. Текстовое пространство учебников по русскому языку насыщено и разнообразно, оно включает учебно-научные тексты (тексты-определения, тексты-правила, тексты-объяснения), лингвистические научно-познавательные статьи, инструктивные тексты, познавательные и художественные тексты, включенные в состав упражнений. Работа с текстами охватывает несколько аспектов: при знакомстве учащихся с текстовыми понятиями, при работе над изложением, в процессе формирования языковых понятий, при знакомстве с орфографическими правилами, при работе с алгоритмами, грамматико-орфографическими упражнениями, при обращении к словарям и справочникам.

Анализ современной методической литературы позволил определить наиболее эффективные приемы для работы над читательской грамотностью. Таковыми являются приемы современных технологий, организующие чтение текста в образовательных целях на разных этапах читательской деятельности (технология смыслового чтения, технология продуктивного чтения, технология развития критического мышления через чтение и письмо). Особо актуальными для формирования читательской грамотности на уроках русского языка являются приемы, которые могут быть использованы при работе с нехудожественными текстами и которые мотивируют ребенка на их прочтение, способствуют их пониманию, запоминанию и применению при решении учебно-практических задач. В их числе приемы: «чтение с остановками», «чтение с пометами», составление кластера, подчеркивание опорных слов, прием «вопросы к тексту», составление вопросов для викторины, «узелки на память», «чтение островками», чтение с подчеркиванием опорных слов и др.

Все выше сказанное составляет содержание подготовки студентов к работе над читательской грамотностью на уроках русского языка в начальной школе.

Для организации этой подготовки необходимо было определить формат работы со студентами. В существующих условиях наиболее приемлемой является организация работы на занятиях по методике обучения русскому языку при изучении тем, которые открывают перспективы для работы над читательской грамотностью. Результаты реализации данного подхода представлены в табл. 1.

**Включение работы по функциональной грамотности в темы курса
«Методика обучения русскому языку в начальной школе»**

№ п/п	Темы по методике обучения русскому языку	Содержание работы по формированию читательской грамотности
1	Русский язык как учебный предмет: цели, содержание.	Актуализация цели по формированию функциональной грамотности при обучении русскому языку. Выделение читательской грамотности как базового компонента функциональной грамотности. Современное понимание читательской грамотности. Отражение в Федеральной программе читательских умений в числе образовательных результатов.
2	Характеристика учебников по русскому языку, включенных в Федеральный перечень.	Возможности учебников по русскому языку в формировании читательской грамотности. Разновидности текстов, включенных в учебники по русскому языку.
3.	Формирование языковых понятий. Работа над орфографическими правилами.	Научно-учебные тексты, приемы работы с ними. Лингвистические познавательные статьи, приемы работы с ними.
4.	Формирование умения на основе понятий. Формирование орфографических умений и навыков.	Тексты грамматических и орфографических упражнений. Работа над пониманием этих текстов.
5.	Работа над словами с непроверяемыми написаниями.	Приемы работы со справочной литературой.
6.	Методика обучения лексике.	Приемы работы со справочными текстами.
7.	Методика работы над изложением.	Использование приемов смыслового чтения при работе с текстом изложения.
8.	Формирование текстовых понятий и умений.	Приемы чтения и анализа содержания текста.
9.	Внеурочная работа по русскому языку.	Работа над текстами при выполнении лингвистических проектов.

Информация, представленная в таблице, свидетельствует о том, что изучаемые в курсе методики темы позволяют логически встраивать содержание работы над читательской грамотностью и в целом обеспечить рассмотрение студентами круга вопросов, раскрывающих методику формирования у учащихся данной способности.

Эффективность подготовки студентов в указанном направлении требует соответствующей организации учебного процесса. Для разработки процессуального аспекта актуальными для нас представляются следующие условия: использование активных и интерактивных методов обучения (Л. В. Пегасова); выполнение исследовательских самостоятельных работ (Т. В. Рихтер, Л. Г. Шестакова); применение технологий имитационного моделирования: ролевые, деловые игры, проектирование, анализ педагогических ситуаций, решение разнообразных педагогических задач (Е. И. Пилюгина).

В соответствии с названными условиями разрабатываются следующие виды заданий.

Информационно-поисковые задания:

- как в указанных литературных источниках определяется понятие «читательская грамотность» и условия её формирования;
- проанализируйте указанную литературу, составьте банк приемов работы, которые направлены на формирование читательской грамотности и применимы к работе над лингвистическими научно-учебными текстами.

Исследовательские задания: проанализируйте научно-учебные и познавательные тексты учебников по русскому языку. Оформите результаты работы в таблицу (кластер), сделайте вывод о возможности текстов учебника для формирования у учащихся читательской грамотности.

Практико-ориентированные (методические задачи):

– разработайте фрагмент урока по работе над определением понятия. К какой разновидности текстов относится эта формулировка? Включите в Ваш фрагмент следующие приемы: «Чтение с пометами» и «Вопросы к тексту»;

В заключение отметим, что представленный проект подготовки студентов к работе над читательской грамотностью младших школьников мы рассматриваем как путь повышений уровня готовности будущих учителей начальных классов к новым условиям работы в школе [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 121 от 22 февраля 2018 г.]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 09.11.2023).

2. Федеральные рабочие программы по учебным предметам // ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 09.11.2023).

3. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks. OECD. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draftframeworks.pdf> (дата обращения: 09.11.2023).

УДК 372.851

Николай Дмитриевич Никитин

г. Пенза, nikitinnd1951@mail.ru

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

УРАВНЕНИЯ, СОДЕРЖАЩИЕ НЕИЗВЕСТНУЮ ПОД ЗНАКОМ «АНТЬЕ», В ОЛИМПИАДАХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время уделяется большое внимание естественно-техническому образованию школьников. В частности, широко распространены олимпиады разного уровня по математике, физике, информатике, позволяющие проявить себя нестандартно мыслящим школьникам. Чтобы ученик мог приобрести навыки решения олимпиадных задач, ему на первом этапе нужно помочь. Это может сделать только учитель математики. Поэтому одной из проблем, с которым столкнутся выпускники педагогических вузов – молодые учителя, эта работа с одаренными детьми. В процессе обучения в вузе студенты знакомятся с некоторыми методами решения олимпиадных задач по математике для школьников при изучении элементов теории чисел, математического анализа, а также на практических занятиях по геометрии и алгебре [1; 2]. Кроме того, студенты направления подготовки «Педагогическое образование» профиля подготовки

«Математика» знакомятся с методами решения олимпиадных задач при изучении дисциплины «Решение олимпиадных задач». Но естественно в рамках отведенных часов нельзя охватить все типы олимпиадных задач. Какие-то из них можно рассмотреть на математическом кружке для интересующихся студентов. Одной из таких тем кружка может быть решение уравнений, содержащих неизвестную под знаком «антье». Этот материал не входит в программу школьного курса математики, однако задачи такого типа периодически включаются в олимпиады разного уровня для школьников [3].

Рассмотрим основные методы решения уравнений, содержащих неизвестную под знаком «антье», предварительно дадим понятие «антье» и сформулируем его свойства.

Определение. Наибольшее целое число, не превосходящее действительного числа x , называется целой частью числа x или антье от x .

Антье от x обозначается $[x]$. Разность $\{x\} = x - [x]$ называется мантиссой числа x , $0 \leq \{x\} < 1$.

Антье от x обладает следующими свойствами.

1. Для любого действительного числа x и любого целого m $[x + m] = [x] + m$.
2. Для любых действительных чисел x, y , таких, что $[x] = [y]$ справедливо неравенство $-1 < x - y < 1$.
3. Для любого действительного числа x и любого натурального числа n

$$[nx] \geq n[x], \quad \left[\frac{[x]}{n} \right] = \left[\frac{x}{n} \right].$$

Пример 1. Решить уравнение

$$\left[\frac{8x+19}{7} \right] = \frac{16(x+1)}{11}.$$

Решение. Пусть $t = \frac{16(x+1)}{11}$, $t \in \mathbb{Z}$. Выражая x через t , получим, что $x = \frac{11t-16}{16}$.

Тогда исходное уравнение примет вид

$$\left[\frac{11t+22}{14} \right] = t.$$

Из определения «антье» следует, что $0 \leq \frac{11t+22}{14} - t < 1$ или $\frac{8}{3} < t \leq \frac{22}{3}$. Так как

$t \in \mathbb{Z}$, то из неравенства $\frac{8}{3} < t \leq \frac{22}{3}$ следует, что $t \in \{3, 4, 5, 6, 7\}$. Тогда, учитывая, что $x = \frac{11t-16}{16}$, получим $\frac{17}{16}, \frac{7}{4}, \frac{39}{16}, \frac{25}{8}, \frac{61}{16}$ - решения исходного уравнения.

Пример 2. Решить уравнение $\left[\frac{2x-1}{3} \right] = \left[\frac{x+1}{2} \right]$.

Решение. Если x решение уравнения, то $t = \left[\frac{2x-1}{3} \right]$ целое число. По определению антье имеем: $t+1 \leq \frac{2x-1}{3} < t$ и $t+1 \leq \frac{x+1}{2} < t$. Получим следующую систему неравенств:

$$\begin{cases} \frac{3t+1}{2} \leq x < \frac{3t+4}{2}, \\ 2t-1 \ll x < 2t+1. \end{cases}$$

Решение уравнения сводится к нахождению всех таких целых t , при которых система неравенств совместна. Заметим, что система не имеет решения, если

$$\begin{cases} 2t-1 \geq \frac{3t+4}{2}, \\ 2t+1 \leq \frac{3t+1}{2}. \end{cases}$$

Из первого неравенства получим, что $6 \leq t$, а из второго $t \leq -1$. Следовательно, система неравенств имеет решение, если $-1 < t < 6$. При $t=0$ система не имеет решения; при $t = 1$ $2 \leq x < 3$; при $t = 2$ $3,5 \leq x < 5$; при $t = 3$ $5 \leq x < 6,5$; при $t = 4$ $7 \leq x < 8$; при $t = 5$ $9 \leq x < 9,5$. Таким образом, решением данного уравнения является объединение полученных полуинтервалов.

Пример 3. Решить уравнение $x^3 = 4[x]$.

Решение. Построим графики функций $y = x^3$ и $y = 4[x]$. Графики этих функций имеет пять точек пересечения: $A(-\sqrt[3]{12}, -12)$, $B(-2, -8)$, $O(0,0)$, $C(\sqrt[3]{4}, 4)$, $D(2,8)$. Абсциссы этих точек пересечения являются решениями уравнения.

Ответ: $-\sqrt[3]{12}, -2, 0, \sqrt[3]{4}, 2$.

Пример 4. Показать, что решением уравнения

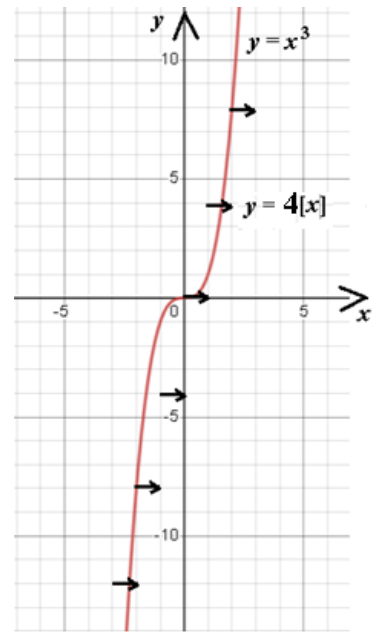
$$\begin{aligned} [x] + \left[x + \frac{1}{100} \right] + \left[x + \frac{2}{100} \right] + \left[x + \frac{3}{100} \right] + \dots \\ + \left[x + \frac{99}{100} \right] = [100x] \end{aligned} \quad (1)$$

является любое действительное число.

Решение. Пусть действительное число $x = [x] + \alpha, 0 \leq \alpha < 1$, решение уравнения. Если вместо x подставим в уравнение $[x] + \alpha$, то получим, что α удовлетворяет условию

$$\left[\alpha + \frac{1}{100} \right] + \left[\alpha + \frac{2}{100} \right] + \left[\alpha + \frac{3}{100} \right] + \dots + \left[\alpha + \frac{99}{100} \right] = [100\alpha]. \quad (2)$$

Справедливо и обратное утверждение: любое действительное число x , дробная часть α которого удовлетворяет равенству (2), является решением уравнения (1). Покажем, что любое $\alpha, 0 \leq \alpha < 1$, удовлетворяет условию (2). Очевидно, что для любого $\alpha, 0 \leq \alpha \leq \frac{1}{100}$, справедливо равенство (2). Если $\frac{1}{100} < \alpha < 1$, то существует такое натуральное m , что $1 \leq \alpha + \frac{m}{100} < 1 + \frac{1}{100}$ или $100 - m \leq 100\alpha < 101 - m$. Из этого двойного неравенства



следует, что $[100\alpha] = 100 - m$. Так как для любого натурального $k < m$ справедливо равенство $\left[\alpha + \frac{k}{100} \right] = 0$, где $\frac{1}{100} < \alpha < 1$, то левая часть равенства (2) примет вид

$$\left[\alpha + \frac{m}{100} \right] + \left[\alpha + \frac{m+1}{100} \right] + \left[\alpha + \frac{m+2}{100} \right] + \dots + \left[\alpha + \frac{99}{100} \right],$$

она равна $100 - m$. Показано, что для любого $\alpha, 0 \leq \alpha < 1$ справедливо равенство (2). Поэтому решением является любое действительное число.

Пример 5. Решить уравнение (Болгарская математическая олимпиада, 2013)

$$\{x\}[x] + x = 2\{x\} + 10.$$

Решение. Учитывая, что $x = [x] + \{x\}$, и проведя преобразования, это уравнение запишем в виде $([x] - 1)(\{x\} + 1) = 9$. Рассмотрим два случая: 1) $\{x\} = 0$, 2) $0 < \{x\} < 1$. Если $\{x\} = 0$, то $x = 10$ решение уравнения. Если x решение уравнения и $0 < \{x\} < 1$, то

из уравнения следует, что $\{x\} = \frac{p}{q}$, где $p, q \in \mathbb{N}$, $\frac{p}{q}$ – несократимая дробь. С учетом

того, что $\{x\} = \frac{p}{q}$, уравнение примет вид $\frac{([x] - 1)(p + q)}{q} = 9$. Отсюда следует, что 9 делится на $p + q$ и значит, $p + q = 3$ или $p + q = 9$. Но тогда $\{x\} = \frac{p}{q} \in \left\{ \frac{1}{8}, \frac{2}{7}, \frac{1}{2}, \frac{4}{5} \right\}$. Под-

ставляя значения $\{x\}$ из множества $\left\{ \frac{1}{8}, \frac{2}{7}, \frac{1}{2}, \frac{4}{5} \right\}$ в уравнение $([x] - 1)(\{x\} + 1) = 9$, получим целые части чисел, являющихся решениями уравнения.

Ответ: $6\frac{4}{5}, 7\frac{1}{2}, 8\frac{2}{7}, 9\frac{1}{8}, 10$.

Пример 6. Решить уравнение (Саммат, 2018, 9 класс)

$$x^2 - x - \frac{7}{4} = \left[x - \frac{1}{2} \right].$$

Решение. Запишем это уравнение в виде $\left(x - \frac{1}{2} \right)^2 - 2 = \left[x - \frac{1}{2} \right]$. Введем обозначение $t = x - \frac{1}{2}$. Тогда исходное уравнение примет вид $t^2 - [t] - 2 = 0$. Так как $[t] \leq t$, то $t^2 - t - 2 \leq t^2 - [t] - 2 = 0$. Отсюда $t^2 - t - 2 \leq 0$ при $t \in [-1; 2]$ и $t^2 = [t] + 2$. Рассмотрим все возможные случаи.

1) $t \in [-1; 0)$. Тогда $[t] = -1$, $t^2 = 1$, $t = -1$. Так как $x = t + \frac{1}{2}$, то $x = -\frac{1}{2}$.

2) $t \in [0; 1)$. Тогда $[t] = 0$, $t^2 = 2$, $t = \sqrt{2}$. Следовательно, $x = \sqrt{2} + \frac{1}{2}$.

3) $t \in [1; 2)$. Тогда $[t] = 1$, $t^2 = 3$, $t = \sqrt{3}$, а $x = \sqrt{3} + \frac{1}{2}$.

4) $t = 2$. Тогда $x = 2,5$.

Ответ: $-\frac{1}{2}, \sqrt{2} + \frac{1}{2}, \sqrt{3} + \frac{1}{2}, 2,5$.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. Уравнения в целых числах на олимпиадах для школьников // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественно-научным дисциплинам в школе и вузе : VI Межрегион. науч.-практ. конф. учителей, посвящ. 75-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 68–72.

2. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О некоторых аспектах подготовки студентов к решению олимпиадных задач на практических занятиях по теории чисел // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. С. 149–153.

3. Яковлев И. В. Материалы по математике. Олимпиадная математика. 9 класс. URL: <https://mathus.ru/math/9math2023.pdf> (дата обращения: 25.08.2023).

УДК 372.851

Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, nikitina1005@mail.ru

НЕРАВЕНСТВО КОШИ – БУНЯКОВСКОГО В ОЛИМПИАДАХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

«Неравенства» – это одна из традиционных тем школьных математических олимпиад. И, традиционно, задания, связанные с доказательством неравенств (как, впрочем, и любые другие задания, в которых требуется что-то доказать) вызывают затруднения у школьников [2]. С одной стороны, это связано с тем, что в процессе обучения в школе больше внимания учителя уделяют «вычислительным» задачам, а, к сожалению, не задачам «на доказательство». С другой стороны, при доказательстве неравенств, встречающихся на олимпиадах, как правило, нужно использовать не универсальные приемы и методы, а классические неравенства. В частности, такие как неравенства Коши, Бернулли, Коши-Буняковского и другие, которые не рассматриваются в курсе математики общеобразовательной школы.

Наиболее часто при доказательстве олимпиадных неравенств используется неравенство Коши [1]:

$$\frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \geq \sqrt[n]{a_1 \cdot a_2 \cdot \dots \cdot a_n},$$

где a_1, a_2, \dots, a_n – положительные числа. Но и неравенство Коши-Буняковского (его ещё называют неравенством Коши-Шварца или неравенством Коши-Буняковского-Шварца) является необычайно полезным при доказательстве других неравенств.

В общем случае неравенство Коши-Буняковского имеет вид:

$$(a_1 b_1 + a_2 b_2 + \dots + a_n b_n)^2 \leq (a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_n^2)(b_1^2 + b_2^2 + \dots + b_n^2),$$

где $a_1, a_2, \dots, a_n, b_1, b_2, \dots, b_n$ – произвольные действительные числа. Причем равенство достигается тогда и только тогда, когда наборы чисел a_1, a_2, \dots, a_n и b_1, b_2, \dots, b_n

пропорциональны, то есть $a_1/b_1 = a_2/b_2 = \dots = a_n/b_n$. Для положительных чисел $a_1, a_2, \dots, a_n, b_1, b_2, \dots, b_n$ это неравенство можно переписать в виде:

$$\left(\sqrt{a_1 b_1} + \sqrt{a_2 b_2} + \dots + \sqrt{a_n b_n}\right)^2 \leq (a_1 + a_2 + \dots + a_n)(b_1 + b_2 + \dots + b_n).$$

С помощью неравенства Коши-Буняковского легко доказать лемму Титу, которую еще называют неравенством Коши-Буняковского для дробей:

$$\frac{a_1^2}{b_1} + \frac{a_2^2}{b_2} + \dots + \frac{a_n^2}{b_n} \geq \frac{(a_1 + a_2 + \dots + a_n)^2}{b_1 + b_2 + \dots + b_n},$$

где b_1, b_2, \dots, b_n – действительные положительные числа.

Приведем доказательство леммы Титу:

$$\begin{aligned} & \left(\frac{a_1^2}{b_1} + \frac{a_2^2}{b_2} + \dots + \frac{a_n^2}{b_n}\right)(b_1 + b_2 + \dots + b_n) = \\ & \left(\left(\frac{a_1}{\sqrt{b_1}}\right)^2 + \left(\frac{a_2}{\sqrt{b_2}}\right)^2 + \dots + \left(\frac{a_n}{\sqrt{b_n}}\right)^2\right)\left((\sqrt{b_1})^2 + (\sqrt{b_2})^2 + \dots + (\sqrt{b_n})^2\right). \end{aligned}$$

Применив к полученному произведению неравенство Коши-Буняковского, получим:

$$\begin{aligned} & \left(\left(\frac{a_1}{\sqrt{b_1}}\right)^2 + \left(\frac{a_2}{\sqrt{b_2}}\right)^2 + \dots + \left(\frac{a_n}{\sqrt{b_n}}\right)^2\right)\left((\sqrt{b_1})^2 + (\sqrt{b_2})^2 + \dots + (\sqrt{b_n})^2\right) \geq \\ & \geq \left(\frac{a_1}{\sqrt{b_1}} \cdot \sqrt{b_1} + \frac{a_2}{\sqrt{b_2}} \cdot \sqrt{b_2} + \dots + \frac{a_n}{\sqrt{b_n}} \cdot \sqrt{b_n}\right)^2 = (a_1 + a_2 + \dots + a_n)^2. \end{aligned}$$

Поэтому, с учетом того, что b_1, b_2, \dots, b_n – положительные числа, а значит и $b_1 + b_2 + \dots + b_n > 0$,

$$\frac{a_1^2}{b_1} + \frac{a_2^2}{b_2} + \dots + \frac{a_n^2}{b_n} \geq \frac{(a_1 + a_2 + \dots + a_n)^2}{b_1 + b_2 + \dots + b_n}.$$

Приведем примеры некоторых неравенств, при доказательстве которых можно использовать неравенство Коши-Буняковского [3].

1. Доказать, что для любых положительных чисел a_1, a_2, \dots, a_n

$$(a_1 + a_2 + \dots + a_n) \left(\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}\right) \geq n^2.$$

Проведем рассуждения, аналогичные тем, что использовались при доказательстве леммы Титу, учитывая, что a_1, a_2, \dots, a_n – положительные числа:

$$\begin{aligned} & (a_1 + a_2 + \dots + a_n) \left(\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}\right) = \\ & = \left((\sqrt{a_1})^2 + (\sqrt{a_2})^2 + \dots + (\sqrt{a_n})^2\right) \left(\frac{1}{(\sqrt{a_1})^2} + \frac{1}{(\sqrt{a_2})^2} + \dots + \frac{1}{(\sqrt{a_n})^2}\right) \geq \end{aligned}$$

$$\geq \left(\underbrace{\sqrt{a_1} \cdot \frac{1}{\sqrt{a_1}} + \sqrt{a_2} \cdot \frac{1}{\sqrt{a_2}} + \dots + \sqrt{a_n} \cdot \frac{1}{\sqrt{a_n}}}_{n \text{ слагаемых}} \right)^2 = \left(\underbrace{1+1+\dots+1}_{n \text{ слагаемых}} \right)^2 = n^2.$$

2. Для любых a, b, c докажите, что

$$3(a^2 + b^2 + c^2) \geq (a+b+c)^2.$$

Доказательство. Воспользуемся неравенством Коши-Буняковского:

$$\begin{aligned} (a+b+c)^2 &= (1 \cdot a + 1 \cdot b + 1 \cdot c)^2 \leq (1^2 + 1^2 + 1^2) \cdot (a^2 + b^2 + c^2) = \\ &= 3(a^2 + b^2 + c^2). \end{aligned}$$

Что и требовалось доказать.

3. Для любых положительных a, b, c докажите, что

$$(a+b+c) \left(\frac{a^2}{b} + \frac{b^2}{c} + \frac{c^2}{a} \right) > a^2 + b^2 + c^2.$$

Воспользуемся леммой Титу при оценке второй скобки. Получим:

$$\begin{aligned} (a+b+c) \left(\frac{a^2}{b} + \frac{b^2}{c} + \frac{c^2}{a} \right) &\geq (a+b+c) \frac{(a+b+c)^2}{a+b+c} = (a+b+c)^2 = \\ &= a^2 + b^2 + c^2 + 2ab + 2bc + 2ac > a^2 + b^2 + c^2, \end{aligned}$$

так как a, b, c – положительные числа, следовательно, $2ab + 2bc + 2ac > 0$.

4. Для любых положительных a, b, c докажите, что

$$\frac{a}{a+2b} + \frac{b}{b+2c} + \frac{c}{c+2a} \geq 1.$$

Введем новые переменные: $a+2b=x, b+2c=y, c+2a=z$. Тогда

$$a = \frac{x-2y+4z}{9}; b = \frac{y-2z+4x}{9}; c = \frac{z-2x+4y}{9}.$$

Левая часть доказываемого неравенства запишется в новых переменных в виде:

$$\begin{aligned} \frac{x-2y+4z}{9x} + \frac{y-2z+4x}{9y} + \frac{z-2x+4y}{9z} &= \\ &= \frac{1}{3} + \frac{4z}{9x} + \frac{4x}{9y} + \frac{4y}{9z} - \frac{2y}{9x} - \frac{2z}{9y} - \frac{2x}{9z} = \\ &= \frac{1}{3} + \frac{4}{9} \left(\frac{z}{x} + \frac{x}{y} + \frac{y}{z} \right) - \frac{2}{9} \left(\frac{y}{x} + \frac{z}{y} + \frac{x}{z} \right). \end{aligned}$$

Оценим первую скобку по неравенству Коши:

$$\frac{4}{9} \left(\frac{z}{x} + \frac{x}{y} + \frac{y}{z} \right) \geq \frac{4}{9} \cdot 3 \sqrt[3]{\frac{z}{x} \cdot \frac{x}{y} \cdot \frac{y}{z}} = \frac{4}{3}.$$

Оценим вторую скобку, используя неравенство Коши-Буняковского:

$$\begin{aligned} \frac{2}{9} \left(\frac{y}{x} + \frac{z}{y} + \frac{x}{z} \right) &= \frac{2}{9} \left(y \cdot \frac{1}{x} + z \cdot \frac{1}{y} + x \cdot \frac{1}{z} \right) \leq \frac{2}{9} \sqrt{y^2 + z^2 + x^2} \cdot \sqrt{\frac{1}{x^2} + \frac{1}{y^2} + \frac{1}{z^2}} \leq \\ &\leq \frac{2}{9} \sqrt{3 \max\{x^2, y^2, z^2\}} \cdot \sqrt{3 \max\left\{\frac{1}{x^2}, \frac{1}{y^2}, \frac{1}{z^2}\right\}} \leq \frac{2}{9} \cdot 3 = \frac{2}{3}. \end{aligned}$$

Тогда

$$\begin{aligned} \frac{a}{a+2b} + \frac{b}{b+2c} + \frac{c}{c+2a} &= \frac{x-2y+4z}{9x} + \frac{y-2z+4x}{9y} + \frac{z-2x+4y}{9z} = \\ &= \frac{1}{3} + \frac{4}{9} \left(\frac{z}{x} + \frac{x}{y} + \frac{y}{z} \right) - \frac{2}{9} \left(\frac{y}{x} + \frac{z}{y} + \frac{x}{z} \right) \geq \frac{1}{3} + \frac{4}{3} - \frac{2}{3} = 1. \end{aligned}$$

Отметим также, что на региональном этапе Всероссийской олимпиады по математике, 2021-2022 учебный год, учащимся 11 класса было предложено следующее задание.

Даны неотрицательные числа a, b, c, d такие, что $a + b + c + d = 8$. Докажите, что

$$\frac{a^3}{a^2+b+c} + \frac{b^3}{b^2+c+d} + \frac{c^3}{c^2+d+a} + \frac{d^3}{d^2+a+b} \geq 4.$$

При его решении также использовалось неравенство Коши-Буняковского для дробей (лемма Титу):

$$\begin{aligned} \frac{a^3}{a^2+b+c} + \frac{b^3}{b^2+c+d} + \frac{c^3}{c^2+d+a} + \frac{d^3}{d^2+a+b} &= \\ &= \frac{a^4}{a^3+ab+ac} + \frac{b^4}{b^3+bc+bd} + \frac{c^4}{c^3+cd+ac} + \frac{d^4}{d^3+ad+bd} \geq \\ &\geq \frac{(a^2+b^2+c^2+d^2)^2}{a^3+b^3+c^3+d^3+ab+bc+cd+ad+2ac+2bd}. \end{aligned}$$

Благодаря чему доказательство исходного неравенства сводилось к доказательству неравенства

$$(a^2 + b^2 + c^2 + d^2)^2 \geq 4(a^3 + b^3 + c^3 + d^3 + ab + bc + cd + ad + 2ac + 2bd).$$

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитин Н. Д., Никитина О. Г. Об одном применении неравенства Коши в олимпиадных заданиях для школьников // Педагогический институт имени В. Г. Беллинского: традиции и инновации : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 83-летию Педагогического института имени В. Г. Беллинского Пензенского государственного университета. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 207–210.

2. Никитина О. Г. Об использовании простейших свойств числовых неравенств в олимпиадных задачах // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 83-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 210–213.

3. Яковлев И. В. Материалы по математике. Доказательство неравенств. URL: <https://mathus.ru/math/doner.pdf> (дата обращения: 14.09.2023).

УДК 353

Виктория Владиславовна Никитина

г. Пенза, vikulya_nikitina_2003@mail.ru

Светлана Борисовна Барашкина

г. Пенза, estestvoznание@bk.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

ФГОС НОО определяют требования в плане формирования российской гражданской идентичности, предъявляемые к выпускникам начальной школы. Известный российский ученый и психолог А. Г. Асмолов понятие «гражданская идентичность» рассматривает как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе». Нельзя не согласиться, так как во всех аспектах жизни младшего школьника главенствуют чувства, именно они влияют на действие, являются мотивами в поведении и выражении отношения к окружающему миру. Именно учитель играет важную роль в данном процессе, определяя личностное развитие обучающихся, духовно-нравственное и социокультурное направление взаимодействия, определяя условия осознания индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения [3]. При взаимодействии с обучающимися важно формировать их гражданскую принадлежность.

В структуру которой входят следующие компоненты:

а) когнитивный компонент (формирование знаний о роли и значении Родины, знание моральных норм своего народа, а также знание истории и культуры своей Родины, а также проявление толерантности);

б) ценностный компонент (формирование ориентации в системе исторических и современных норм и ценностей, понимание изменений и преемственности ценностей, способность к равноправному сотрудничеству, признание ценности своей жизни и других людей);

в) эмоциональный компонент (формирование позитивного отношения к факту принадлежности к гражданской общности. моральной самооценки и моральных чувств);

г) деятельностный компонент (формирование устойчивого поведения, выражение действий по присвоению патриотических и гражданских ценностей).

Цели гражданского воспитания реализуются в целостном педагогическом процессе образовательной организации с учетом возрастных возможностей и особенностей детей. В формировании гражданской идентичности ключевую роль играет курс «Окружающий мир». Программа курса определяет одну из целей: духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России, понимание своей принадлежности к Российскому государству, определённому этносу; проявление уважения к истории, культуре, традициям народов РФ; освоение младшими школьниками мирового культурного опыта по созданию общечеловеческих ценностей, законов и правил построения взаимоотношений в социуме; обогащение духовного опыта обучающихся [2].

Результатом реализации обозначенной цели должно стать, по мнению авторов, развитие обучающихся в отношении к обществу с определенными ценностями и нормами, становлении частью общества, понимании себя гражданином своей страны и членом гражданского общества. В настоящее время, педагогическое сообщество занято выбором форм, направленных на развитие гражданской идентичности обучающихся. Педагоги используют современные образовательные технологии. Особое внимание привлекают проектные. В проектной деятельности необходимо наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Продуктом проектной деятельности могут стать фотоальбомы о культуре города и страны, книжки-малышки о знаменитых людях, не только прошлого, но и настоящего. Технологии исследовательско-поисковой деятельности широко используются педагогами уже в дошкольном учреждении, в начальной школе она приобретает особое значение. У обучающихся появляется возможность самостоятельно пополнять знания о государственности, традициях и культуре народов, подробно разбираться с исследуемой проблемой и предлагать решения, важные для формирования мировоззрения. Исследовательские задания представляют небольшие поисковые задачи, требующие, однако, всех (или большинства) этапов исследования: наблюдения и изучения фактов и явлений; постановки задачи (выявления непонятных явлений, подлежащих исследованию); выдвижения гипотез; построения и осуществления плана; выявления связей изучаемого явления с другими; решения, его объяснения и проверки; выводов о возможном и необходимом применении полученных знаний. Темы для исследований могут быть следующие: «Почему улица названа Красной», «Чем прославили Пензенский край буртасские народы», «Откуда течет Сура», «Почему улица Нагорная так называется», и «Есть ли горы в Пензе». Результатом исследования могут стать оформленные странички для книги открытий, исследовательские дневники или проведения конференции «Наукоград».

Всё это позволило нам создать и апробировать интерактивный методический ресурс – творческую тетрадь всезнаек «Арт-Пенза». Творческая тетрадь представлена в виде раскраски. Каждая страница имеет как теоретический материал о достопримечательностях, а также включает страницу художника, где ученик может преобразовать объект путем раскрашивания и сравнить его с оригиналом.

В качестве объектов данного методического пособия были определены значимые места, монументы и памятники города Пензы. В их число входят: Пензенская картинная галерея, Центральный парк культуры и отдыха им. В. Г. Белинского, Музей

одной картины им. Г. В. Мясникова, Пензенский зоопарк, Пензенский ботанический сад им. И. И. Спрыгина, Пензенский областной драматический театр им. А. В. Луначарского, Дом Мейерхольда, Музей народного творчества, Губернаторский дом, Пензенский планетарий, Пензенский ТЮЗ, Пензенская областная филармония. Нами были выбраны такие памятники, как Первопоселенец, Росток, Оборонительный вал, Светофорное дерево, Последний штрих, Памятник В.Г. Белинскому, Монумен т воинской и трудовой славы, Часы с кукушкой, Самолёт-истребитель СУ-9, Глобус, Паровоз – памятник СУ 213-89, Дама с собачкой, Памятник В. Э. Мейерхольду, монумент «Катюша».

Знакомство обучающихся начинается с яркой и вызывающей интерес, обложки. На обложке указано название и выделены объекты, являющиеся символами города. В пособии предусмотрено использование виртуального героя – Ласточка, которая является геральдическим символом города. Представлены условные обозначения: «Место для фото-наклейки, QR-код с дополнительной информацией, палитра». На отдельной странице данного ресурса представлены фотографии-наклейки исторических достопримечательностей города, которые нужно вырезать и приклеить на соответствующих страницах арт-раскраски. В пособие представлено обращение авторов к обучающимся, по вопросу значимости изучения родного края. В качестве дополнительных ресурсов к данному пособию авторы предложили QR-код на познавательный телепроект «Добро пожаловать в Пензенскую область», который создан совместно с региональным Министерством культуры, Пензенским отделением Российского военно-исторического общества, при поддержке Правительства Пензенской области [1].

Технология обучения в сотрудничестве дает широкие возможности для обучения учащихся совместной познавательной деятельности, самоконтролю, самооценке, взаимопомощи. Технология имеет место в совместных событиях, где требуется ролевое участие учителя и ученика, например, марафон «Добрых дел», Игрмарш «Игры моего двора».

Современные технологии позволяют учителю не только формировать систему знаний, но и вырабатывать отношения к окружающему миру, формировать гражданскую позицию младшего школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитина В. В. Проблемы краеведческого образования младших школьников при подготовке к итоговой аттестации // Студенческий. 2023. № 27 (239). URL: <https://sibac.info/journal/student/239/299237> (дата обращения: 08.11.2023).

2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 06.11.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 6 октября 2009 г.]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 07.11.2023).

Алина Олеговна Обухова

г. Пенза, Obyhova1111@gmail.com

Александр Михайлович Зимняков

г. Пенза, zimn57@mail.ru

НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСТЯЩИЕ СРЕДСТВА

Все мы знаем, что привычные нам синтетические чистящие средства приносят большой вред здоровью человека. А ведь мы используем различные очистители каждый день и даже не один раз. В среднем каждая хозяйка моет посуду минимум дважды в день. А что говорить о количестве средств, требуемых для уборки дома в целом. Практически вся бытовая химия загрязняет воздух жилища вредными химическими веществами. А соприкасаясь с кожей, она вызывает аллергию и раздражения. Средства с содержанием формальдегида, признанного канцерогеном, может вызывать раковые заболевания.

При этом абсолютный отказ от чистящих средств невозможен, однако их можно заменить натуральными аналогами.

Так, например, обычная *сода* поможет очистить чайные или кофейные чашки от налета, вернуть столовым приборам блеск или убрать пригоревшие остатки пищи со дна кастрюли [1].

Пищевая сода – это минерал, встречающийся в природе. Она избавляет от запаха, смягчает воду, растворяет грязь и сажу, очищает известковый налёт, уничтожает засоры [3].

Сода легко поможет очистить раковину и ванную. Она не царапает и мягко полирует гладкие поверхности. Смешивая соду с горчицей в пропорции 1:3 можно получить оптимальное средство для мытья посуды. Так как пищевая сода – это абсорбент, обладающий дезодорирующим эффектом, она подходит для чистки ковровых покрытий. Сода хорошо впитывает запахи, её добавляют в воду при мытье холодильников [2].

Шерстяные и шёлковые вещи с жирными пятнами можно стирать в настое *горчицы*. При этом ткань усаживается и линяет меньше, чем при стирке моющими средствами [5].

Универсальное средство для чистки – *уксус*. Это слабая кислота, легко растворяющая известковый налёт, очищающая стекло, дезинфицирующая поверхности [3].

Он поможет как при мытье посуды, так и во время уборки в комнатах. Уксус прекрасно справляется с накипью, загрязнениями и стойкими пятнами, даже от воска или различных смол. Уксус — мягкое антибактериальное и противогрибковое средство. Он убивает большинство видов плесени и грибка, поэтому им удобно очищать кафельную плитку и её швы. Уксус также натуральный дезодорант, поэтому вы можете чистить холодильник уксусом, одновременно с тем освежая запах в холодильнике [4].

Лимон – ещё одна слабая кислота. Лимонный сок обладает отбеливающим свойством и отлично удаляет пятна [3].

Лимон хорошо подойдёт для удаления пятен ржавчины или полировки столового серебра. Также он поможет придать ослепительное сияние предметам сантехники. Он устраняет неприятные запахи и легко смывается водой.

Сырой картофель полезен при мытье стёкол и зеркал. Он отлично удаляет налет, возвращает блеск и не оставляет разводов.

Порошкообразный мел – ещё одно старое и надёжное средство для чистки стекла. А если посыпать им свежее жирное или масляное пятно, мел впитает в себя загрязнения. Также с жирными пятнами борется *нашатырный спирт, глицерин и поваренная соль* [5].

Глицерин хорошо подойдёт для мытья паркетного пола и пола, покрытого лаком. Он защищает лаковые и полированные поверхности от пыли. Использовать его можно также при необходимости удалить скопление частичек пыли на зеркалах, окнах. Глицерином рекомендуется протирать мокрую обувь. Средство безвредно, не токсично, не имеет запаха [5].

Сливочное масло способно выводить чернильные пятна. Также они легко отстирываются в парном молоке или простокваше.

Сделать уборку самодельными средствами приятнее помогут *эфирные масла*. Среди самых популярных масел – лавандовое, лимонное, апельсиновое, перечной мяты и чайного дерева. Эфирные масла также полезны своими дезинфицирующими качествами. В частности, масла лаванды и чайного дерева обладают доказанным антибактериальным и противогрибковым эффектом [3].

Многие люди даже не знают о существовании таких свойств у представленных выше веществ и продуктов. А тем, кто знает, может показаться, что использовать натуральные чистящие средства очень неудобно и сложно. Однако это верный способ защитить себя от вредных химических добавок и сохранить своё здоровье. Причем по своей эффективности они ничуть не уступают своим химическим аналогам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глинка Н. Л. Общая химия. М. : Химия, 1977. 732 с.
2. Межгосударственный стандарт ГОСТ 2156–76 «Натрий двууглекислый. Технические условия» : [утв. Постановлением Госстандарта СССР № 932 от 26 апреля 1976 г.]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200019010> (дата обращения: 20.09.2023).
3. Шофф Д. П. Чистый дом без химии. Подробное руководство по уборке натуральными чистящими средствами. М. : БОМБОРА, 2021. 224 с.
4. Энциклопедия «Кругосвет». М. : АГАМА ЛИМИТЕД, 2000. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_dfe57e7417f6f2345eeabc9017c332a7/ (дата обращения: 20.09.2023).
5. Юдин А. М., Сучков В. Н. Химия в быту. М. : Химия, 1981. 208 с.

УДК 070

Алина Андреевна Олякова

г. Пенза, 89374034473alina@gmail.com

ВОЕННЫЕ КОРРЕСПОНДЕНТЫ В ЗОНЕ СВО: СВОЕОБРАЗИЕ МАТЕРИАЛОВ

Телевидение в современном информационном обществе, способствуя социализации личности, обладает такими характеристиками, как массовость, доступность, что определяет его власть, силу, возлагает на него определённую нравственную ответственность за преподносимую обществу информацию. Этот аспект приобретает особую

значимость в условиях нестабильности общества, потому что телевидение учитывает специфику ситуации и запросы аудитории.

В феврале 2022 года количество развлекательных программ на телеканале «Россия-1» значительно снизилось. Такие изменения связаны с началом проведения специальной операции на Украине. Сложная обстановка в зоне СВО беспокоит людей, значит, средства массовой информации, в частности, телевидение, должны удовлетворять потребность граждан в получении оперативной и достоверной информации по вопросам политического, экономического и социального характера.

При проведении исследования были сопоставлены программы передач телеканала «Россия-1» до начала проведения специальной операции и после её начала, чтобы проследить произошедшие изменения. Опираясь на программу передач, опубликованную на официальном сайте канала [6], и личный опыт зрителя, сложившийся в результате регулярного просмотра, мы разделили контент на категории: информационные программы – сообщения, выходящие в эфир с определённой периодичностью, в том числе специализированные информационные программы (новости); информационно-аналитические – еженедельные программы, в которых анализируются главные события прошедшей недели; публицистические – передачи различных форматов, главной задачей которых является формирование общественного мнения (как социальные, так и политические); познавательно-развлекательные – программы, где в «лёгкой» форме телезрители получают полезную информацию; развлекательные – передачи, направленные на осуществление рекреативной функции телевидения.

Передачи были распределены по выделенным категориям с учётом времени, которое занимают программы по дням в течение одной недели (с 23 по 29 мая 2022 года). Таким образом, мы получили материал для расчёта доли каждой категории в общей вещательной сетке [3].

От общего вещания телеканала «Россия-1» на информационные программы с учётом информационно-аналитических программ отводится 15% эфирного времени, на публицистические программы с политическим уклоном – 31,5%. Высокие показатели свидетельствуют о том, что этот телеканал направлен на информирование населения по ключевым вопросам жизни страны. По данным исследования, новости на «Россия-1» занимают первые позиции. Важную роль в освещении событий СВО играют военные корреспонденты, которые ежедневно рискуют собственной жизнью и здоровьем, находясь в местах проведения боевых действий.

Военная журналистика направлена на освещение военных конфликтов, террористических актов, контртеррористических операций, а также этнических и религиозных конфликтов. Российская военная журналистика прошла большой путь за годы своего становления: от публикаций военных сводок в период Кавказской войны XIX века, когда подобного рода материалы содержались в газете «Кавказ», авторами выступали офицеры, до освещения журналистами боевых действий в Ираке, Афганистане, Чечне [1]. Главная цель, являющаяся двигателем становления российской военной журналистики, – освободиться от цензуры и дать достоверную информацию о том, что происходит в стране и мире.

В наши дни внимание приковано к двум «фронтам»: зона боевых действий и информационное поле. Именно успех в информационной войне даёт определённые гарантии победы. Это обусловлено формированием общественного мнения [4]. Важную роль в этом процессе играют военные корреспонденты. Евгений Поддубный, Александр Сладков, Александр Рогаткин, Ольга Курлаева, Сергей Зенин, Антон Степаненко, Евгений Давыдов, Григорий Вдовин – журналисты телеканала «Россия», которые вели репортажи «под пулями» с передовой, находясь в очагах конфликтов.

В соответствии с целями исследования было рассмотрено 25 репортажей журналиста телеканала «Россия-1» Евгения Поддубного. В одном из интервью он говорит о том, что не считает себя военным корреспондентом, потому что во главу ставит не события вооружённого конфликта, а жизни людей. Он стремится передать их чувства, мысли и переживания в критических ситуациях, показать тех, кто по-настоящему страдает от происходящих событий. В своих материалах журналист объективно оценивает те явления, очевидцем которых является. Безусловно, когда человек проживает страшные моменты действительности, он не может их не оценивать, у него формируется собственное восприятие и отношение. Однако в кадре авторское мнение Евгения Поддубного беспристрастно. В репортаже об освобождении города Артёмовска («Россия-1», 15.04.2023) журналист ведёт себя спокойно и уверенно, несмотря на то что за его спиной звучат выстрелы. Уверенная грамотная речь, доступное объяснение происходящей ситуации, наличие доказательности транслируемых фактов – всё это неотъемлемые составляющие анализируемого нами сюжета. Евгений Поддубный включает в репортаж обращение командира разведывательного взвода к солдатам, лица которого не видно, зато хорошо слышен голос и команда, передаваемая через рацию: «Парни, парни, держитесь ниже, так вы не поражаетесь. Вы мне нужны живыми, так что надо осторожно, на мягких лапках. Как приняли?». За счёт включения в сюжет этого фрагмента создаётся эффект присутствия на передовой и транслируется отношение руководящего взводом к бойцам. Также журналист сообщает, что эвакуационные группы выводят из зоны боёв жителей Артёмовска, прикрывая людей собой. Евгений Поддубный держится мужественно, серьёзным подходом к делу внушает доверие.

Инструментами информационно-психологического воздействия на аудиторию выступают: дезинформация, заключающаяся в транслировании слухов и ложной информации, а также манипулирование общественным сознанием [5]. Слухи возникают спонтанно или же являются следствием целенаправленного внедрения в массы ложной информации в ситуации информационного вакуума, в тот момент, когда человек в стрессовой ситуации не способен сопоставлять факты. Манипулирование используется для скрытого внедрения в сознание телезрителя определённых установок, взглядов и мнений, которые противоречат имеющимся в данный момент. Чтобы не попасть под негативное влияние инструментов информационно-психологического воздействия, людям необходимо видеть достоверную картину событий. Военные корреспонденты работают ради того, чтобы аудитория смогла убедиться в достоверности тех фактов, которые транслируются в различных средствах массовой информации, и показать правду такой, какая она есть. В рамках существующей информационной войны появляется изобилие фейковых новостей, то есть сфабрикованных новостных материалов, ложь в которых распознаваема, хотя и способна ввести аудиторию в заблуждение [2].

Работа военного журналиста полна опасности. Корреспондент, выезжающий на задание в «горячую точку», понимает, что рискует собственной жизнью. Синий защитный жилет с надписью «press», камера вместо оружия и существующие законодательные акты, регулирующие профессиональную деятельность, не являются гарантом безопасности. Журналисты являются очевидцами событий, «глазами и ушами» жителей страны, разоблачителями фейковых сообщений.

В средствах массовой информации отражение вооружённых конфликтов относится к числу сложных социально-политических вопросов, которые волнуют граждан страны. В свете последних современных событий можно наблюдать, как в мире происходят боевые конфликты. Целью нашего исследования является изучение особенностей работы журналистов в «горячих точках». Стоит отметить, что количество работ,

посвящённых современной военной журналистике, ограничено. Благодаря подробному изучению данного вопроса, мы сможем сформулировать проблемы освещения на телевидении вооружённых конфликтов, а также изучить правовой статус военного журналиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афонин А. А. Тема патриотизма – проблемное поле медийного пространства, как объект научных исследований в политическом процессе // *East European Scientific Journal*. 2022. № 4. С. 2–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tema-patriotizma-problemnoe-pole-mediynogo-prostranstva> (дата обращения: 05.11.2023).
2. Борецкий Р. А. Осторожно, телевидение! Науч.-публицист. заметки. М. : Изд-во ИКАР, 2002. 259 с.
3. Долгова Ю. И., Федорова В. С. Программирование универсальных телеканалов в условиях острой конкуренции (на примере «Первого канала» и «России-1») // *Медиаальманах*. 2019. № 3. С. 64–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmirovanie-universalnyh-telekanalov-v-usloviyah-ostroy-konkurentsii> (дата обращения: 07.11.2023).
4. Журналисты в «горячих точках»: технология профессионального поведения / сост. И. Дзялошинский. М. : Институт гуманитарных коммуникаций, 2000. 167 с.
5. Современная военная журналистика: опыт, проблемы, перспективы. М. : Гендальф, 2002. 253 с.
6. Телеканал «Россия-1». URL: <https://vgtrk.ru/russia> (дата обращения: 07.11.2023).

УДК 376.4

Наталья Николаевна Орлова

г. Пенза, no385243ornatelik@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА (ФОРТЕПИАНО) ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА П. И. ЧАЙКОВСКОГО

Проблема формирования и развития различных музыкально-педагогических качеств у студентов профессионального музыкального образования всегда имеет актуальность. Вышесказанное связано, прежде всего, с постоянным ростом количества абитуриентов, с увеличением объема обучающих программ, а также стремлением музыкального образования выйти на новый уровень.

В связи с этим педагоги постоянно совершенствуют методы и принципы обучения, исследуют исторические аспекты данной темы и формируют новые методические основы. Всё это приносит хорошие результаты – студенты старших курсов профессионального музыкального учреждения уже представляют собой квалифицированных педагогов. Среди молодых преподавателей наблюдается тенденция высокого уровня технических навыков исполнения произведений на фортепиано, а также способность к гибкому обучению детей. Несмотря на это, в последнее десятилетие отмечается спад эмоциональной отзывчивости, «сухие», хоть и техничные выступления, отсутствие яркости. На наш взгляд, это связано с объемом задач, поставленных перед студентом в момент обучения. Обилие концертов, изучаемых предметов и экзаменационных испытаний обуславливает снижение важности эстетических ценностей (чувств) перед

техническими. Этому же способствует и обилие музыки современных композиторов конца XX – начала XXI столетия, исполнение которой, стало неотъемлемым требованием почти на каждом выступлении (экзамен, конкурс). Именно поэтому в рамках данной статьи, мы решили рассмотреть способ развития эстетических ценностей, как необходимого аспекта личности будущего педагога по фортепиано [1].

Понятие «эстетика» (от греч. αἰσθησις – чувство, чувственное восприятие), как термин появился в XVIII веке, несмотря на то что учение о прекрасном, о законах красоты и совершенства уходит корнями в глубокую древность. Эстетическое отношение – это «особый вид связи между субъектом и объектом, когда независимо от внешнего практического интереса человек переживает глубокое духовное наслаждение от созерцания гармонии и совершенства» [5].

Под эстетическими ценностями принято понимать ценности образного постижения мира в процессе любой деятельности человека (прежде всего в искусстве) на основе законов красоты и совершенства.

Вопросом формирования эстетических ценностей в процессе обучения занимались такие крупные исследователи и педагоги, как Т. В. Адорно, О. А. Апрашкина, Г. С. Лабковская, Б. М. Теплов, В. И. Петрушин, С. Д. Якушева. На основе изученной литературы выявляются три главных задачи:

1. Создание запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, которые способствуют склонности и интересу к эстетически значимым предметам. Педагогу необходимо накопить в арсенале студента разнообразие звуковых впечатлений, формирующих чувственно-эмоциональный опыт.

2. Развитие способностей художественного и эстетического восприятия, формирующих социально-психологические качества человека, которые обеспечивают возможность эмоционально переживать определенные явления и наслаждаться ими. Глубокое переживание эстетического чувства неразрывно связано со способностью эстетического суждения, т.е. с эстетической оценкой явлений искусства и жизни.

3. Формирование эстетической творческой способности. Доктор педагогических наук, профессор, И. Ф. Харламов, утверждает, что главное в этой задаче состоит в «воспитании, развитии таких качеств, потребностей и способностей личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его по законам красоты» [6, с. 73].

Эффективным способом решения всех трех задач становится изучение музыки одного из самых выдающихся композиторов XIX века – Петра Ильича Чайковского [2]. П. И. Чайковский (1840–1893) – русский композитор, оставивший неизгладимый след не только в русской, но и во всей мировой музыкальной культуре. Его творчество простирается от масштабных симфонических полотен до миниатюрных фортепианных пьес. Каждое произведение П. И. Чайковского – шедевр, на котором воспитывались и продолжают воспитываться слушатели и музыканты.

С точки зрения эстетических ценностей, композитор принадлежит к тем редким мастерам, которые сумели соединить возвышенную легкость и философскую глубину. Его музыка открывается нам с детства и сопровождает всю жизнь, возвышая и облагораживая, даря радость и утешение.

Первыми сочинениями П. И. Чайковского, с которыми происходит знакомство у начинающих обучаться, становятся фортепианные циклы «Детский альбом» и «Времена года». Несмотря на то, что данные произведения изучаются ещё в музыкальной школе, мы не можем не упомянуть их в данной статье, так как они представляют

ценность и для студентов. Например, изучать эти сочинения можно при чтении с листа или при освоении педагогического репертуара [3].

Музыка данных циклов имеет ясность, четкую структуру и яркий круг символов-образов. Эстетика сочинений наполнена красотой, глубокой духовностью нравственностью, она учит любви, добру, состраданию. Главными из них становится природа, человеческие чувства и детство. Образы детства мимолетные, но в то же время крайне многогранные: игры («Игра в лошадки», «Марш деревянных солдатиков», «Нянина сказка», «Баба-Яга»), танцы («Мазурка», «Вальс», «Камаринская», «Полька»), другие страны («Старинная французская песенка», «Немецкая песенка», «Неаполитанская песенка»), детские переживания («Болезнь куклы», «Похороны куклы»).

Мир П. И. Чайковского претерпевал изменения на протяжении всей жизни, а трагические события естественно влекли за собой духовные вопросы. Именно поэтому не менее важными в «Детском альбоме» становятся «Утренняя молитва», «В церкви».

Удивительная грациозность представлена в сборнике **«12 пьес средней трудности»** ор. 40. Пьесы написаны в типичных для романтизма жанрах: романс, ноктюрн, юмореска, экспромт, мазурка и каждая из них наполнена красотой и утонченностью. В данных сочинениях студенты знакомятся с образами флорентийского мальчика-певца («Прерванные грёзы»), скорби («Похоронный марш»), русскими интонациями («Русский танец», «В деревне»).

Не менее важной темой в творчестве композитора становится природа, которая вдохновляла и придавала ему сил. В пьесах П. И. Чайковского удивительно передаются, как разнообразные оттенки чувств, переживаний, так и конкретные образы: пение птиц, шелест листвы, звон колоколов. Особенно ярко это отразилось в фортепианном цикле «Времена года». Композитор изобразил картины природы или душевное состояние человека в определенное время года. В небольших пьесах, похожих на музыкальные акварели, отражено настроение осенней грусти, зимних грёз, надежды на скорое пробуждение природы, весенней свежести, летней свободы и раздолья.

П. И. Чайковский нередко отмечал свою любовь ко всему русскому. Композитора волновала судьба русского народа, что нашло отражение в его сочинениях. В его произведениях звучит обилие народных тем и мотивов (пьесы «Жатва», «На тройке», «Думка»).

В наследии композитора присутствуют и более глубокие фортепианные произведения, как с точки зрения общей философии, так и в техническом плане. К этой группе относится пьеса «Русское скерцо» (ор. 1), написанная П.И. Чайковским в ранний период творчества. В ее основе лежит народная украинская песня, которая состоит из нескольких разнообразных мотивов.

Еще одной пьесой, созданной композитором на интонациях русско-украинской рапсодии, стала пьеса «Думка». Она представляет собой широкую жанровую сцену, в основу которой положены оригинальные авторские темы народно-песенного и плясового характера, расцветиваемые с помощью разнообразных приемов виртуозной фортепианной техники.

Сюда же следует отнести и ряд пьес из последнего фортепианного цикла П. И. Чайковского ор. 72. В него входит восемнадцать различных по характеру и степени трудности пьес. В сочинениях представлены прекрасные образцы углубленной патетической лирики композитора («Размышление»), задорные зарисовки («Резвушка»), сочные, колоритные жанровые сценки из народной жизни («Сельский отзвук», «Приглашение к трепаку»), блестящий виртуозный «Концертный полонез» и ряд других [4].

Таким образом, изучение фортепианной музыки П. И. Чайковского позволяет студентам обогатить свой духовный мир, пополнить запас эстетических ценностей.

Различная степень сложности фортепианных пьес позволяет изучать П. И. Чайковского студентам с разным уровнем подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буров А. И. Эстетика. М. : Изд-во политической литературы, 2007. 48 с.
2. Гольденвейзер А. Б. Воспоминания о Чайковском. М., 1979. 243 с.
3. Кунин И. Ф. Петр Ильич Чайковский. М. : Молодая гвардия, 1958. 366 с.
4. Мацан К. Духовный путь Чайковского. Галина Сизко и Денис фон Мекк. URL: <https://radiovera.ru/duhovnyj-put-p-i-chajkovskogo.-galinasizko-i-denis-fon-mkk.html> (дата обращения: 14.10.2023).
5. Новикова Л. И. Эстетика : словарь. М. : Просвещение, 1989. 837 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2005. 355 с.

УДК 37.011.33

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, parshina.v.n@mail.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, mds97@yandex.ru

РЕСУРСЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ ДЛЯ 10–11 КЛАССОВ)

В настоящее время одним из важных направлений в развитии системы образования страны является формирование образовательного пространства на территории Российской Федерации. Единство учебной и воспитательно-образовательной деятельности, преемственность основных образовательных программ (ООП) должны обеспечиваться федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), согласно которым содержательный раздел ООП, в том числе адаптированных, включает в себя рабочие программы учебных предметов, учебных курсов, учебных модулей, формирующихся с учётом рабочей программы воспитания [5].

В Примерную рабочую программу воспитания (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (пр. от 23 июня 2022 г. № 3/22)), наряду с другими основными (инвариантными), включен модуль «Урочная деятельность». Место предмета «История» в системе школьного образования определяется его познавательным и мировоззренческим значением, воспитательным потенциалом, вкладом в становление личности молодого человека. История представляет собирательную картину жизни людей во времени, их социального, созидательного, нравственного опыта.

Именно на уроке учителю предоставляются прекрасные возможности для того, чтобы воспитывать у обучающихся правильное отношение к традиционным духовно-нравственным ценностям, посредством исторического просвещения формировать историческое сознание юного гражданина, используя для этого значительный воспитательный потенциал содержания учебного предмета. Огромное воспитательное

воздействие на личность ребенка оказывает отбор соответствующего материала урока, выбор учителем методов и средств, соответствующих воспитательным идеалам, цели и задачам воспитания [6].

К средствам воспитания на уроках истории с полной уверенностью можно отнести и учебники, так как они являются ведущим дидактическим средством организации учебной деятельности учащихся и обучающей деятельности учителя, а также материальной основой построения образовательно-воспитательного процесса на конкретном уроке.

С 1 сентября 2023 г. преподавание истории в старших классах осуществляется по новому единому учебнику, который состоит из четырех томов: «История России» для 10-го класса (охватывает период 1914–1945 гг.), «История России» для 11-го класса (описывает события с 1945 г. по настоящее время), и, соответственно, двух томов по Всеобщей истории для 10 и 11-го классов [4].

По мнению д. и. н. В. Э. Багдасаряна, новые учебники призваны решить главную задачу – воспитать молодёжь в духе патриотизма, объяснить причины конфликтов между Россией и коллективным Западом, сформировать понимание явления спецоперации, её задач и смыслов. Они должны обозначить и пояснить те вызовы, которые стоят перед нашей страной, и то, какие усилия предпринимаются нашим государством для их благополучного разрешения. В этом отношении создание такого учебника – это шаг вперёд и в воспитательном, и в семантическом плане.

Воспитательный компонент учебника по истории формирует у обучающихся уважительное отношение к Родине, традиционным духовно-нравственным ценностям, культуре и истории России в целом. Содержательный компонент учебника знакомит школьников с достижениями российских ученых, писателей, политических деятелей, что, безусловно, способствует формированию личностных ценностных и жизненных ориентиров школьников.

На примере Истории России 10 класс рассмотрим примерный перечень элементов предметного содержания, которые обладают воспитательным потенциалом.

Тематический блок	Элементы содержания, обладающие доминирующим воспитательным потенциалом	Доминирующее направление воспитания
Раздел 1. Россия в годы первой мировой войны и Великой Российской революции 1914–1922 гг.	Россия и мир накануне Первой мировой войны. Вступление России в войну. Массовый героизм воинов. Национальные подразделения и женские батальоны в составе русской армии. Власть, экономика и Общество в условиях войны. Пропаганда патриотизма и восприятие войны обществом. Содействие гражданского населения армии и создание общественных организаций помощи фронту. Благотворительность. Понятие Великой российской революции, продолжавшейся от свержения самодержавия до создания Советского Союза. Гражданская война. Основные социальные слои, политические партии и их лидеры накануне и в период революции. Гражданская война как общенациональная катастрофа. Идеология и культура Советской России в период Гражданской войны. Наш край в 1914–1922 гг.	Патриотическое; гражданское; духовно-нравственное; трудовое

Выполнение заданий, предложенных авторами к тексту параграфа, требует от учащихся определить смысл (моральный, эстетический, личностный) тех событий, явлений, процессов, которые изучаются, а также сформулировать собственное отношение к этим событиям. Учителю, например, можно предложить школьникам подискутировать по ключевому вопросу темы: «Почему Первая мировая война стала реальностью? Как она изменила политическую карту Европы и мира, какое влияние оказала на историю человечества в XX в.? Почему феномен Первой мировой войны актуализировался спустя столетие?» [3, с. 14–16]. Ключевой вопрос темы состоит из трёх взаимосвязанных частей и, таким образом, является скрытым планом итогового обсуждения целого комплекса вопросов:

<p>Почему мировая война стала реальностью? Почему пацифистские выступления мировой общественности (А. Барбюс, Ж. Жорес, М. Горький, Б. Нушич, Я. Гашек и др.) не оказали серьёзного влияния на антивоенные настроения?</p>	<p>Чем принципиально война 1914–1918 гг. отличалась от всех предшествующих войн? (В исторической науке высказываются идеи о мировом характере, в частности, Семилетней войны и Крымской войны.)</p>	<p>Чем принципиально война 1914–1918 гг. отличалась от всех предшествующих войн? (В исторической науке высказываются идеи о мировом характере, в частности, Семилетней войны и Крымской войны.) Почему первоначально она воспринималась/внедрялась в сознание общества как Великая и Отечественная война?</p>
--	---	---

Для организации дискуссии надо предложить поработать с высказываниями (например, предложенными в учебнике «Всеобщая история» для 10 кл.).

Все они относятся к одному типу (концептуальные высказывания), хотя и имеют разные ценностные основания:

- политические ценности (в высказываниях 1, 2 и 4: «Германская армия получила удар ножом в спину» (П. фон Гинденбург о революции в Германии); «Революции – это самые интересные эпохи, во время которых сущность человеческого общества и его структура обнажаются до мозга костей» (К. Либкнехт); «Чтобы построить новое государство, о деяниях прежнего надо забыть» (М. К. Ататюрк));

- экзистенциальные и нравственные (в высказывании 3: «Наверно, всё ложь и ничтожность, коль скоро культура тысячелетий даже не сумела воспрепятствовать тому, чтобы проливались эти реки крови» (Э.-М. Ремарк)) [1, с. 52–54].

В новом учебнике по истории для облегчения и лучшего усвоения учебного материала кардинально уменьшилось количество цифр, дат, сухой статистики, увеличилось число иллюстраций, приводится много любопытных фактов, рассказов о людях и конкретных реальных событиях, переживание которых несет в себе большой воспитательный потенциал. Например, по теме «Российская армия на фронтах первой мировой войны» в рубрике «Честь и слава» даются сведения о Кузьме Фирсовиче Крючкове, донском казаке, первом русском воине, награжденным георгиевским крестом. Или рассказ о первой женщине, награжденной орденом Св. Георгия 4 степени, сестре милосердия Римме Михайловне Ивановой, поднявшей в атаку роту солдат во время боя у деревне Мокрая Дубрава в 1915 году [2, с. 16, 18]. Рубрика «Портрет на фоне эпохи» заставляет обучающихся задуматься над следующими вопросами: «Как личность может изменить ход истории?», «А как бы в тех условиях поступил(а) я сам(а)?».

Одним из ресурсов, который также имеет большой воспитательный потенциал, является проектная деятельность. В учебнике по истории уже сформулированы темы для написания проектов, однако учитель и обучающиеся могут предложить и другие.

В процессе работы над проектом проявляются и развиваются такие личностные качества школьников, как инициативность, самодисциплина, ответственность за выполняемую работу, формируются умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в современной информационной системе, приобретаются познавательные навыки, развивается критическое и творческое мышление.

Примерные темы проектов для обучающихся 10 класса могут быть сформулированы следующим образом: «Русская армия в Первой мировой войне»; «Как воспринимались российскими людьми события 1914–1922 гг.? (По мемуарам современников, участников)»; «Русская интеллигенция и революция 1917–1922 гг.»; «События Гражданской войны и их отражение в искусстве»; «Жизнь моих предков в 1914–1920-х гг.» и др. [2, с. 143].

Примерные темы проектов для обучающихся 11 класса могут быть сформулированы следующим образом: «От пейджера до мобильных приложений: технические новшества, повлиявшие на повседневную жизнь российского общества начала 1990-х – начала 2020-х гг.»; «Мода в 1990-е гг.: основные тенденции и этапы развития»; «Российская популярная музыка начала 1990-х - начала 2020-х гг.: основные жанры, популярные песни, знаменитые певцы и певицы» (по итогу выполнения проекта необходимо сформировать плейлист популярных песен отечественных исполнителей данного периода); «Политический портрет Б. Ельцина, В. Путина, Д. Медведева (по выбору) на фоне эпохи» и др. [3, с. 419].

В новых учебниках предусмотрены задания, ориентированные на знакомство с историей региона (например, используя дополнительные источники информации (дневники и воспоминания) подготовьте сообщение о героях Великой Отечественной войны вашего края и т.д.).

Таким образом, новые учебники по истории реализуют воспитательный предметный потенциал посредством основных компонентов. Когнитивный через содержание исторических знаний, так как именно посредством истории целостно и многомерно раскрывается культурно-исторический опыт человечества. Содержание и богатый иллюстративный материал учебников истории, система вопросов и заданий при воссоздании исторических образов прошлого, их ценностей, мыслей, поступках закладывают основы знаний об эволюции морали, о духовно-нравственных ценностях разных народов. Ценностный компонент реализуется посредством присвоения учениками тех духовных достижений человечества, которые могут стать их личностными жизненными ориентирами, так как история содержит многочисленные примеры самопожертвования, героизма, праведности и т.д. Практический компонент, реализуемый посредством проектной деятельности, постановки дискуссионных вопросов связан с созданием условных ситуаций, в которых школьники высказывают свою точку зрения, рассуждают, принимают решения, совершают поступки от лица людей прошлого, а также при выполнении групповых работ в рамках модуля «урочной деятельности».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История. Всеобщая история: 10–11-е классы: базовый уровень : метод. пособие. М. : Просвещение, 2023. 240 с.
2. Медынский В. Р., Торкунов А. В. История. История России. 1914–1945 гг.: 10 класс: базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2023. 496 с.
3. Медынский В. Р., Торкунов А. В. История. История России. 1945 г. – начало XXI века: 11 класс: базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2023. 448 с.

4. Об использовании единых учебников истории для 10–11 классов : письмо Министерства просвещения РФ № АБ-3318/03 от 7 августа 2023 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407421349/> (дата обращения: 14.10.2023).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ № 286 от 31 мая 2021 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 14.10.2023).

6. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций : [одобр. Решением ФУМО по общему образованию пр. № 3/22 от 23 июня 2022 г.]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/> (дата обращения: 14.10.2023).

УДК 821.161.1.09

Ирина Сергеевна Пахоленко

г. Пенза, irinapakholenko01@gmail.com

ОТ ПЕЧОРИНА К СТАВРОГИНУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕМОНИЧЕСКОГО АРХЕТИПА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Связь Ставрогина и Печорина не является новой проблемой для литературоведов, занимающихся исследованием генезиса и типологии героев Ф. М. Достоевского. В нашей работе мы опираемся на исследования в этой области, содержащие довольно подробный сопоставительный анализ обоих сюжетов. Прежде всего отметим статью американской исследовательницы Елизабет Стен-бок-Фермор «Lermontov and Dostoevskij's novel The Devils», которая была написана в конце 50-х годов 20 века. Она сопоставляет типологически нарративные механизмы, при помощи которых были созданы образы Печорина и Ставрогина и показывает, что Достоевский учитывает опыт «Героя нашего времени».

Близость героев особенно ярко обнаруживается, на наш взгляд, в плане семантической трансформации мотива зла. В обоих романах персонаж введен в дискурс посредством системы из трех разных нарративных ракурсов: повествователь о герое, другие о герое, герой о себе [1, с. 217]. Композиция романа «Герой нашего времени» построена таким образом, что читатель должен посмотреть на главного героя под разными углами, по мере перехода от одной главы к другой его образ разворачивается, проясняется. По мере прочтения читатель несколько раз меняет свое отношение к Печорину.

В «Бесах» Ф. М. Достоевский использует похожий прием. Сначала мы узнаем о характере героя из рассказов других лиц. Здесь Достоевский не следует за Лермонтовым и сразу же дает читателям информацию о детстве героя, однако яснее от этого образ не становится. Отсюда мы узнаем важные подробности о взаимоотношениях героя с матерью: «Мальчик знал про свою мать, что она его очень любит, но вряд ли очень любил ее сам. Она мало с ним говорила, редко в чем его очень стесняла, но пристально следящий за ним ее взгляд он всегда как-то болезненно ощущал на себе». Он был «тщедушен и бледен, странно тих и задумчив». Обучал и наставлял героя с самого детства Степан Трофимович Верховенский, который и вызвал в нем «неопределенное

ощущение той вековой, священной тоски, которую иная избранная душа, раз вкусив и познав, уже не променяет потом никогда на дешевое удовлетворение». Он, как и Печорин, поступил в военную службу, «зачислен в один из самых видных гвардейских кавалерийских полков».

Читатель получает возможность ближе познакомиться героем Достоевского условно во второй половине произведений. Лишь в пятой главе романа «Бесы» «Премудрый змий» Ставрогин, о котором читатель столько слышал, выходит на «сцену». Повествователь описывает его внешность и манеру поведения. Первая встреча читателей со Ставрогиным похожа на описание портрета Печорина в главе «Максим Максимыч», который мы видим глазами проезжего офицера. Читаем у Лермонтова: глаза Печорина «не смеялись, когда он смеялся!... Это признак – или злого нрава, или глубокой постоянной грусти». При этом «в его улыбке было что-то детское». Описывая Печорина, рассказчик подметил противоречивость образа. Не менее странный и противоречивый портрет встречаем на страницах романа «Бесы». Герой-рассказчик описывает Ставрогина как изящного, очень красивого молодого человека. При этом «легкая улыбка его была так же официально ласкова и так же самодовольна», «лицо его действительно «походило на маску».

К середине романа Ставрогин уже пугает читателя своей бесчеловечной жестокостью: «На дуэли он мог стоять под выстрелом противника хладнокровно, сам целить и сам убивать до зверства спокойно». И здесь снова параллель с «Героем нашего времени». Сцена дуэли Ставрогина и Гаганова, изображенная в 3 главе «Поединок», – это словно искаженная кривым зеркалом дуэль Печорина и Грушницкого. Оба главных героя на определенном этапе предпринимают попытки примирения. Печорин дает Грушницкому возможность отказаться от своей клеветы: «Тебе не удалось меня подурочить, и мое самолюбие удовлетворено; – вспомни – мы были когда-то друзьями...». А затем хладнокровно убивает его.

Ставрогин тоже демонстрирует небывалое благородство, пытаясь примириться с Гагановым: приносит ему письменные и устные извинения несколько раз и даже специально стреляет мимо. В конце концов он уничтожает противника откровенным равнодушием к дуэли и персоне Гаганова, стреляет в сторону. И тут читатель совсем путается в своем отношении к герою: Как же так? Почему? Ставрогин то чересчур благороден, то неоправданно жесток, то проповедует бога Шатову, то разуверяет его в нем, то убивает и калечит жизни людей, то не хочет крови.словно герой, которого мы давно знаем и ждем от него определенных действий, подводит к ним, а потом действует с точностью до наоборот.

Мы видим даже не различие в характерах героев, а словно нарочно перевернутые стороны Печорина в Ставрогине. «Герой нашего времени» никогда не хотел обременять себя тяготами женитьбы, а Ставрогин с легкостью идет на это, да еще и женится на хромоножке, чего уж никак нельзя было от него ожидать. Для чего же? – задаемся мы вопросом. «Вы женились по страсти к мучительству», – в глаза ему говорит Шатов. – Тут был нервный надрыв... Вызов здравому смыслу был уж слишком прельстителен!»

В числе основного композиционного приема раскрытия образов и Печорина, и Ставрогина находится монолог-исповедь (дневниковые записи). Тут мы обязаны уточнить, что исследователи не сходятся во мнении о правомерности рассмотрения главы «У Тихона». Многие литературоведы сходятся в мысли, что если Достоевский отказался позднее добавить главу в финальный вариант романа, то привлекаться для анализа этот материал не может. Однако мы опираемся на мнение других исследователей. Так, Ричард Пис пишет, что исключение данной главы «не только нарушает баланс

романа, но и утаивает важную информацию о Ставрогине», с чем нельзя не согласиться. Мочульский же считал главу «У Тихона» «кульминацией трагедии Ставрогина и самым возвышенным художественным творением Достоевского» [2, с. 137].

В главе «У Тихона» мы постигаем сущность Ставрогина. И здесь связь с Печориным становится еще более очевидной. Ставрогин ненависти людской не боится, он даже жаждет ее. Только Тихон разочаровывает героя: он говорит, что не ненавидеть его будут, а смеяться над ним. Единственный выход, который видит Тихон, – покаяться и усмирить гордыню. Однако такой исход Ставрогин отвергает, и у него остается лишь путь в бездну смерти. Как много силы, способностей и умений было в этом человеке, и как мало хорошего он сделал. По-настоящему хорошего, то есть исходя из добрых побуждений, а не от скуки или бесчувственного интереса, подталкивающего Ставрогина играть чужими судьбами. Тихон признается герою: «...меня ужаснула великая праздная сила, ушедшая нарочито в мерзость». То же самое мы наблюдаем в судьбе Печорина. В предисловии к журналу Печорина Лермонтов определил свою творческую задачу – нарисовать портрет, составленный из пороков всего поколения. Автор обратился в своём романе к характеру редкому, исключительному, таившему в себе «силы необъятные». Но что мы видим? Как использовались эти силы? Нашли ли достойное применение? Нет.

С помощью журнала читатель узнает, что у Печорина есть своя теория отношения к людям. Суть этой теории заключается в том, чтобы смотреть на страдания и радости других только в отношении к себе, как на «пищу, поддерживающую ... душевные силы». В основе этой теории лежит эгоизм. Дневник Печорина показывает нам, что у него явно искажено представление о счастье, дружбе, любви. Счастье он называет «насыщенной гордостью», полагает, что в дружбе один человек – всегда раб другого. Любовь к женщине герой сравнивает с цветком, которым можно надышаться, а затем выбросить.

В записи от шестнадцатого июня Печорин подводит печальные итоги, анализирует прожитую жизнь и приходит к неутешительному выводу: «силы необъятные растрочены впустую». Исход крайне плачевный, и такой же исход ждал и Ставрогина. «Праздная сила», «сила необъятная», не употребленная во благо, уничтожает человека.

На наш взгляд, связь Печорин – Ставрогин представляется очевидной в силу всего вышесказанного. Достоевский, изначальной целью которого было в этом романе показать «великого грешника», абсолютное зло, словно заимствует личность Печорина у Лермонтова и доводит его до крайней степени жестокости и равнодушия, подчиняя его идее произведения. Достоевскому нужен был именно такой герой – Печорин, не скрывающийся за бравадой о его необыкновенной личности, о страстных порывах, о его напряженных размышлениях над тревожными вопросами бытия, об обвинениях против общества, не понимающего его, о пережитых глубоких страданиях и т. д., герой, который признает все свои грехи, рассказывает о них, описывая каждую деталь будто специально грубее, чем это того требует, но ни на секунду не раскаивается [3, с. 160]. Достоевский продолжает в Ставрогине линию Печорина и доводит его до абсолютного зла в исповедальной речи героя, тем самым автор обогащает архетипический образ демонического героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stenbock-Fermor E. Lermontov and Dostoevskij's novel *The Devils* // *The Slavic and East European Journal*. 1959. Vol. 3 (XVII), № 3. P. 215–230.

2. Пис Р. Достоевский: исследование. Кембридж : Изд-во Кембридж. ун-та, 1975. 248 с.

3. Щенников Г. К. «Журнал Печорина» и «Исповедь» Ставрогина: анализ де-струкции личности // Известия Уральского государственного университета. Гумани-тарные науки. 2000. Вып. 3: Филология. № 17. С. 154–162.

УДК 371.3:93/99

Тимофей Викторович Первушкин

г. Пенза, pervushkinnnn@mail.ru

ТЕМАТИКА СОВЕТСКОГО САТИРИЧЕСКОГО КИНЕМАТОГРАФА 1920–1930 гг.

Переломные 1920–1930-е гг. в истории нашей страны стали периодом бурного развития культуры. В условиях перерождения государства и трансформации политиче-ской системы изменялась и духовная сфера жизни людей. Культурное развитие по-влекло за собой возрождение и стремительное развитие жанров, которые долгие деся-тилетия находились не на передовых позициях.

Одним из подобных активно развивающихся направлений в культуре станет са-тира. Причина столь стремительного возвышения этого жанра кроется в возникновении социального запроса на критику молодой советской власти. Стоит отметить, что сатира также является и отражением социально-политических настроений общества, а значит выполняет роль исторического источника [2, с. 101].

Сатирический оттенок в рассматриваемый период станет присущ каждому жанру культуры. Исключением не будет и кинематограф, зародившийся совсем не-давно. Стоит отметить, что сам В. И. Ленин придавал кино особую важность, так как именно оно во многом воздействует на массовое сознание людей. Исходя из этого в рассматриваемый период появляется большое количество кинокартин, ряд из кото-рых в сатирической форме высмеивал пороки советского социума 20–30 гг. XX в.

Советская власть возлагала на кинематограф большие задачи, главная из кото-рых – выявить в своих картинах курс советско-партийной политики.

Подобные задачи на кинематограф возлагались совсем не случайно. Этот жанр культуры активно развивался и покорял сердца все большего количества людей. Так, Л. Ю. Федосеева в своем исследовании приводит следующие цифры. В 1925–1926 гг. в Сталинградской губернии на 520 киносеансах в профсоюзных клубах присутствовало 183193 человека. А в 1926–1927 гг. на 767 сеансах присутствовали уже 339568 человек [5, с. 83].

Стоит отметить, что политическая сатира в кинематографе была практически не-возможна ввиду того, что финансировалось производство картин государством. Именно поэтому сатира в кино в это время обличала преимущественно человеческие пороки граждан.

Взятие сферы кинематографа под контроль фактически случилось в 1924 году, когда в системе Наркомата просвещения создавалась подведомственная организация – «Совкино». Перед ведомством была поставлена задача – в своем репертуаре отойти от темы насилия и гражданской войны и больше изображать в фильмах жизнерадостных и счастливых людей. Именно поэтому в данный период в прокат выходит большое

количество сатирических и комедийных картин, необходимых для сглаживания социальной напряженности [1, с. 96]. Подобные цифры самым лучшим образом иллюстрируют то, что кинематограф постепенно покорял граждан Советского Союза.

Важно подчеркнуть, что особенность формирования советского кинематографа в 20-е годы состоит в том, что режиссерами выступали люди зачастую совершенно далекие от сферы кино в частности и от культуры в целом. К примеру, Б. Барнет до революции был успешным боксером. Из следственного органа в кино пришли такие прославленные режиссеры, как М. Донской и Ф. Эрмлер, а С. Эйзенштейн и вовсе ранее работал строителем-техником, а после переводчиком [3].

Одной из главных тем советского кинематографа 20–30 гг. было высмеивание идеалов новой экономической политики, а также таких пороков людей, как скупость и жажда обогащения.

В 1928 г. в прокат выходит картина «Кукла с миллионами». В комедии повествуется о жизни бездетной миллионерши, жившей в Париже и завещавшей свое наследство племяннице из России. И все бы хорошо, но за наследством начинают охотиться два обделенных миллионершей кузена. Весь фильм пронизан идеей того, что алчность и жажда обогащения – это те человеческие качества, которые должен в себе искоренять настоящий советский гражданин. Аналогичную мысль несет в себе и другой фильм – «Процесс о трех миллионах» (1926 г.).

Через два года выходит сатирический советский фильм «Государственный чиновник». Картина повествует уже о некоей неотвратимости наказания, а также о том, что богатства должны быть нажиты честным трудом, а не присвоены в результате противоправных действий.

Как нельзя лучше о классовом противостоянии в эпоху НЭПа повествует фильм «Дом на Трубной» (1928 г.). Мелкобуржуазная публика устраивает свой полный суесть и сплетен мещанский быт в доме на Трубной улице.

Один из жильцов, а по совместительству хозяин салона Голиков, ищет домработницу с высокими моральными качествами и, главное – не состоящую в профсоюзе. Подходящей на эту должность ему кажется Параня, простая деревенская девушка. Вскоре дом на Трубной потрясает известие о том, что Прасковья Питунова избрана депутатом Моссовета от профсоюза горничных. И хотя идея фильма довольно примитивна – показать, насколько важную роль для карьерного роста играют профсоюзы. Но сюжетная линия демонстрирует и другое – отношение между классами в 20-е годы и социализация в новой России «маленького человека».

С 1922 г. в нашей стране стартует выпуск облигаций. Естественно, что преимущественно крестьянская страна с ее жителями настроенно отнеслась к ценным бумагам. Многие киноленты, вышедшие в прокат в последующее десятилетие, имели своей целью убедить население страны в том, насколько покупка облигаций – выгодное занятие. Кинокомедия «Неизвестное лицо» (1930 г.) ставила своей целью именно агитацию на приобретение облигаций государственных займов. Экономическая политика молодого советского государства зачастую не находила отклика в народе, и фильм «Девушка с коробкой» (1927 г.) был поставлен уже с целью пропаганды государственных выигрышных займов.

Интересен тот факт, что в кинематографе 1920-х гг. для женского образа характерны такие черты, как решительность, ориентированность на новый быт, коллек-

тивизм, грамотность. А уже через какие-то десять лет к женскому образу вернутся типичные качества – доброта, женственность и эмоциональная теплота [4, с. 143].

Другой важнейшей темой, поднимаемой в советском кино 20–30 гг., были нравы и социальные ориентиры членов общества. В фильме «Закройщица из Торжка» (1925 г.) действия происходят в Советской России во времена НЭПа в маленьком уездном городке Торжке. Петя Петелькин – работник швейной мастерской, которая принадлежит вдове Ширинкиной. Вдова решила женить на себе своего работника. Оптимистично настроенный Петя отправился за подарком невесте и неожиданно для себя приобрел облигацию государственного займа. Облигация, на которую выпал крупный выигрыш, кочует из рук в руки и в конечном итоге герою не достается. Лишившийся ценности Петя чуть не кончает жизнь самоубийством, но в итоге всё приходит к счастливому концу.

Сатирическая комедия изначально должна была стать рекламой государственного займа, но сразу вышла за установленные грани рекламного ролика. За незамысловатым сюжетом стоит изображение быта и нравов России 1920-х. Хотя в фильме обозначена тема эксплуатации нэпманами бедных людей, благодаря облигациям счастливым образом разрешаются личные проблемы героев, достигается счастье, которое отождествляется в эпоху НЭПа с материальным благополучием.

Картина является чрезвычайно важной для изучения социально-политических настроений советского общества. Она повествует о том, что социальный успех в эпоху НЭПа стал пониматься исключительно как богатство и благосостояние.

К 1930-м гг. уже окончательно формируется пролетарская культура. Фильм «Гвоздь в сапоге» довольно примитивно и гиперболизировано доводит до зрителей мысль о том, что каждый пролетарий должен трудиться усердно и выпускать качественный продукт, так как от него зависит будущее страны. Это продемонстрировано на примере изготовления мастером негодных сапог, из-за чего рабочий не успевает передать важное донесение во время учебных манёвров и команда бронепоезда «погибает» в условной газовой атаке.

Непросвещенность сельских жителей, несмотря на уже шагающую во всю акцию по ликвидации безграмотности, представлена в картине «Переполах» (1928 г.). Сюжет фильма о том, что в глухое село приходит предписание «в порядке разверстки» отправить одного из крестьян на курорт. Составленная непонятным языком бумага вызвала на селе переполах. Непонимающие, что такое «курорт», встревоженные словом «разверстка», крестьяне решают «пожертвовать» одним из селян.

Всячески в кинематографе того времени в сатирической форме подтрунивают над враждебным западным капиталистическим обществом и провозглашают уникальность советского строя. Фильм «Еврейское счастье» (1925 г.) напоминает зрителям о черте оседлости и в принципе о том, как плохо жилось евреям при императоре. Ну, а в комедии «Необычайные приключения мистера Веста в стране большевиков» (1924 г.) американец Джон Вест открывает для себя новую Россию, которая в его стереотипном представлении являлась страной дикарей.

Помимо этого, сюжеты некоторых кинокартин позорят отдельных граждан за то, что те относятся безучастно к судьбе собственной страны, а пекутся лишь о собственном благополучии. Наглядным примером в данном случае является фильм «Шкурник» (1929 г.), где действия происходят во время гражданской войны, а главный герой как бы безразличен к основным политическим силам, потому как его заботят только собственные «шкурные» интересы.

Исходя из вышеперечисленного можно подумывать, что комедийные картины высмеивали преимущественно обстановку в стране и искаженные идеалы советского человека. Однако выпускались и комедии на бытовые темы: отношения супругов – «Случайная встреча» (1936 г.); любовный треугольник – «Третья Мещанская» (1927 г.) и др.

Подводя итог, мы еще раз подчеркиваем, что сатирический кинематограф 1920–1930 гг. является важнейшим источником для исследования социально-политических настроений советского общества.

Режиссеры кинолент через своих героев пытались самым острым способом обличать существующие в обществе пороки. Они показывали подлинный идеал советского человека, к которому должен стремиться каждый, а те, кто выходил за рамки данного идеала, попадали в опалу. Критика жадности обогащения, тщеславия и мздоимства – черты, которыми отличался кинематограф первых десятилетий советской власти. Разумеется, что режиссеры тем самым воплощали в жизнь переживания народа относительно судьбы страны и нравственного состояния социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманжолова Д. А. Все вопросы связаны с нашим идеалом советского человека: кино для народов СССР (1920–1930-е гг.) // Исторический курьер. 2022. № 5 (25). С. 92–102.

2. Первушкин Т. В. Советская сатира 1920–1930 гг. как отражение социально-политических настроений общества // Лебедевские чтения : сб. ст. по материалам XXIII Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения В. И. Лебедева и 350-летию со дня рождения Петра I / под ред. О. А. Суховой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 101–106.

3. Советский кинематограф в 1920–1930 годы // Студенческий справочник. URL: https://spravochnick.ru/istoriya_rossii/sovetskiy_kinematograf_v_1920-1930_gody/ (дата обращения: 05.04.2023).

4. Хлопонина О. О. Трансформация женской образности в советском кинематографе 1920–1930-х гг. // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 2. С. 140–151.

5. Федосеева Л. Ю. Рабочие Поволжья и культурное строительство в регионе во второй половине 20-х – середине 30-х годов. Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2000. 172 с.

УДК 911.3

Кирилл Олегович Петлин

г. Пенза, k_petlin@mail.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, Velv2015@yandex.ru

АНАЛИЗ И СОСТАВЛЕНИЕ КАРТ НА ОСНОВЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ О ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

В Пензенской области в течение последних десятилетий наблюдается снижение численности населения. Для региона это острая социально-экономическая проблема,

приводящая к вымиранию целых населенных пунктов. Численность населения падает из-за двух показателей: естественной и миграционной убыли населения.

Для решения этой проблемы должны использоваться региональные программы развития. Эта проблема является объектом исследования различных научных направлений.

Статистические карты могут показать динамику миграции населения и изменение других показателей движения населения.

Так, например, по демографическим картам отчётливо видно изменение показателей естественной убыли населения в Пензенской области за последние 10 лет. Карта наглядно показывает дифференциацию показателей по районам области. Так, например, за 2021 год наибольшая естественная убыль была в Каменском и Сердобском районе. А наименьшая убыль населения – в юго-восточных районах Пензенской области.

Отчётливо увидеть преимущества карты можно, сравнивая статистику миграционного прироста в районах Пензенской области в период с 2013 по 2023 год.

Можно сразу увидеть районы с высоким уровнем миграционного прироста и районы с самыми низкими показателями. Так, высокие показатели отмечаются в Пензенском, Нижнеломовском, Кузнецком и Городищенском районах. Высокие показатели здесь обусловлены близостью к областному центру (Пензенский район) и прохождению через районы федеральной трассы М-5 Урал (Нижнеломоский, Кузнецкий и Городищенский районы).

Анализируя динамику численности населения Пензенской области в период с 1990 по 2022 год, можно отметить следующее. На начало 1990 года численность населения составляла около 1.550.000 человек [1]. Немного увеличившись в начале девяностых годов, она начала снижаться, причем быстрыми темпами, уменьшаясь в отдельные годы более чем на 20 тысяч человек. И до сегодняшнего дня, несмотря на небольшие темпы убыли, численность населения продолжает уменьшаться, сократившись за 30 лет более чем на 250.000 человек.

Проанализируем динамику численности населения города Пензы за период с 1990 по 2022 год. Численность населения города, увеличившись в первой половине 1990-х годов в основном за счет притока сельских жителей, начала постепенно уменьшаться во второй половине 90-х годов. Такая же тенденция сохранилась в 2000-х годы, когда население города уменьшалось стремительными темпами. К началу 2010-х годов начался небольшой прирост населения и продолжался он до 2020 года, после чего снова началось снижение. К началу 2023 года численность постоянного населения в Пензе стала меньше 500.000 человек [2]. Пенза перестала быть городом полумиллиоником.

Необходимо отметить, что для Пензенской области в течение последних 30 лет характерно снижение численности населения. Сравнительный анализ карт численности населения в районах области разных лет дает следующие результаты.

За точку отсчета возьмем численность населения на 1989 год, т.к. именно в этот год была Всесоюзная перепись населения. По карте видно, что наибольшей численностью населения обладали: Каменский район (68,1 тысяч), Сердобский район (64,8 тысяч) и Городищенский район (58,3 тысяч).

Сравним с картой за 2019 год. В 2019 году лидерами по численности населения теперь стали: Пензенский район – 61,9 тысяч, Каменский район – 50,9 тысяч, Бессоновский район – 46,5 тысяч. Прежние лидеры потеряли около 20 процентов своего населения. Сопоставляя эти карты, мы выделили районы с наиболее значительным сокращением численности населения. Наибольший спад численности населения наблюдался в Вадинском (–12 тысяч человек) и Камешкирском (–11,7 тысяч человек) районах.

Применение метода наложения карт (карты миграционного прироста населения, транспортной карты и карты населенных пунктов), позволило увидеть, что население переезжает в населенные пункты, которые находятся близко к областному центру и федеральной трассе М5 Урал (Нижнеломовский, Городищенский, Кузнецкий и Пензенский районы).

На основе данных миграционного и естественного прироста населения, был сделан прогноз изменения численности населения районов через 50 лет, при условии, что сохранятся современные темпы убыли населения. Если динамика миграционного и естественного прироста населения сохранятся на сегодняшнем уровне, то через 50 лет почти без населения останутся следующие районы, выделенные на карте черным цветом (рис. 1). Это Бековский, Тамалинский, Вадинский, Наровчатский, Иссинский, Лунинский, Колышлейский и Камешкирский районы.

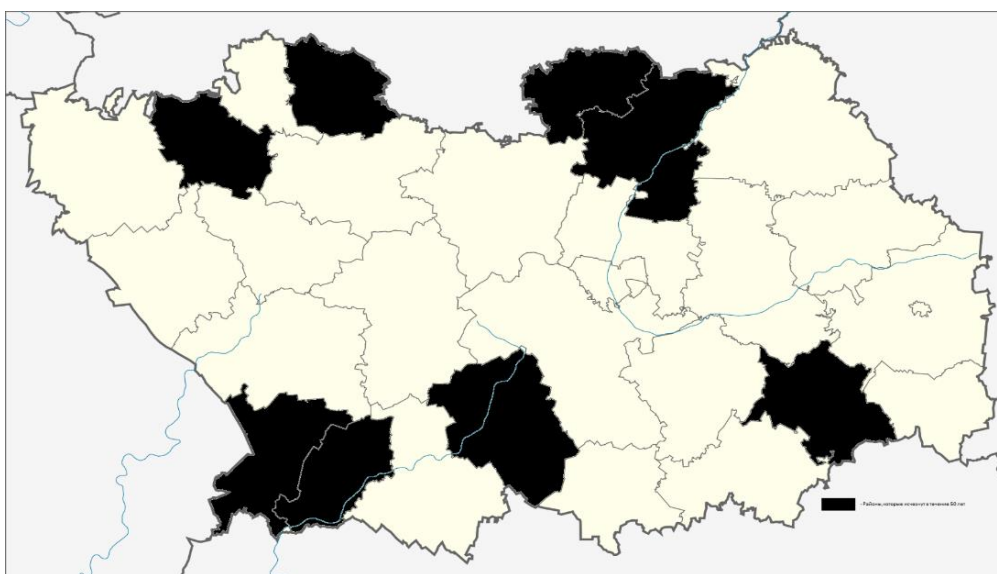


Рис. 1. Численность населения районов Пензенской области, 2073 г. Прогноз

А через 100 лет к ним присоединятся следующие районы: Земетчинский, Башмаковский, Белинский, Пачелмский, Спасский, Никольский, Сосновоборский, Шемышейский, Лопатинский, Сердобский и Неверский районы. В целом, без населения останутся 19 районов области, произойдет опустынивание всех периферийных районов области.

В итоге необходимо отметить, что численность населения как Пензенской области, так и города Пензы неуклонно сокращается, за счет естественной и миграционной убыли населения. Необходимы региональные программы развития для прекращения этого процесса [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарплаты и населения городов и стран мира // BDEX. URL: <https://bdex.ru/naselenie/penzenskaya-oblast/> (дата обращения: 03.10.2023).
2. Пензенская область: стат. ежегодник // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://58.rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 03.10.2023).
3. Переписи населения Пензенской области. URL: <http://inpenza.ru/perepisi-naseleniya/> (дата обращения: 03.10.2023).

Анастасия Алексеевна Петряйкина

г. Пенза, a.petryaikina@yandex.ru

ЗАМУЖЕСТВО ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В СВЕТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСТВА НАЧАЛА XIX в. О БРАЧНОМ СОЮЗЕ

Та или иная историческая эпоха несет на себе печать определенной системы ценностей, отношения общества к конкретным фактам человеческой жизнедеятельности. Человек как существо социальное всегда испытывает на себе влияние такого фактора, как социальное одобрение. Брак как один из главнейших социальных институтов во все эпохи является неотъемлемой частью развитого общества, т.к. выполняет ряд важных и необходимых как человеку, так и государству функций. В Большом академическом словаре находим следующее определение брака: Брак, а, м. Семейный союз мужчины и женщины [2, с. 52].

Положение, права и обязанности, отношения друг к другу супругов, как и отношение к браку, не были одинаковыми в разные исторические эпохи. Например, долгое время в обществе не учитывались такие факторы, как желание женщины, половое созревание, ее детородная способность, отношение к будущему мужу, соотношение возраста супругов. Подтверждение этому – не только архивы, личные письма или дневники тех эпох, но и художественные тексты.

Роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», по словам Белинского, - своего рода энциклопедия жизни светского человека конца 18-начала 19 века, «путеводитель» по быту и нравственным ориентирам дворянства [4].

Тот факт, что девочку с ранних лет воспитывали как будущую невесту, сейчас кажется недопустимым, умаляющим права личности, но тогда женщины едва ли могли представить свою жизнь иной. «Искусство ловить женихов» было <...> встречным движением на отношение общества: «с восемнадцати лет она начинает уже чувствовать, что она — не дочь своих родителей, не любимое дитя их сердца, <...> а готовый залежаться товар, лишняя мебель, которая того и гляди спадет с цены и не сойдет с рук» [1, с. 34].

Так, Ленский весьма кстати для семьи Лариных пленился юной Ольгой: «Он был свидетель умиленный /Ее младенческих забав; /В тени хранительной дубравы /Он разделял ее забавы, /И детям прочили венцы /Друзья-соседи, их отцы». С появлением Онегина, от скуки все-таки решившего посетить Лариных, равнодушные соседи стали и «Татьяне прочить жениха». Приезд в деревню двух молодых дворян с наследством и надлежащим воспитанием не мог не вызвать оживление у отцов, чьи дочери вошли в так называемый брачный возраст.

«Брак – это дети, и имущество будущих родителей – их вклад в будущность детей <...> Заключать союз, в котором дети заведомо были обречены на потерю социального статуса, считалось недопустимым» [6]. До начала 20 века понятия «брак» и «любовь» не всегда шли рука об руку». Возвращаясь к вопросу о ранних браках, стоит заметить, что заботливые матери были уверены, что куда лучше выдать дочь замуж в 12-13 лет, чем позволить ей остаться старой девой. 24-летний Онегин, разумеется, понимает горячность и решительность молодой девушки, но «обмануть он не хотел /Доверчивость души невинной». Со свадьбой Ольги «уж было решено», именно поэтому

так обеспокоены равнодушием Татьяны Лариной к замужеству ее домашние: *«Как быть? Татьяна не дитя, – / Старушка молвила кряхтя. – /Ведь Оленька ее моложе. /Пристроить девушку, ей-ей, /Пора; а что мне делать с ней?»* Тот факт, что «Оленька моложе», не маловажен, ведь барышень обязательно нужно было выдавать замуж по старшинству, что связано и с вопросами наследства в том числе.

А. С. Пушкин подчеркивает инаковость своей любимой героини: Татьяна слишком увлечена мыслями об Онегине, покинувшем деревню, чтобы встречать дома потенциальных женихов: *«Часы бегут; она забыла, /Что дома ждут ее давно, /Где собрались два соседа/ И где об ней идет беседа»*. Она никого из посетителей не одаривает своим вниманием: *«Буянов сватался: отказ. /Ивану Петушкову – тоже. Гусар Пыхтин гостил у нас;/...Куда! и снова дело врозь»*.

Родители Татьяны, озабоченные ее будущим, решаются на более серьезные меры: *«Что ж, матушка? за чем же стало?/ В Москву, на ярмарку невест!»* Посещение «ярмарки невест» – это особое мероприятие, проводимое с целью найти жениха или невесту, требующее от молодых людей исполнения особых правил этикета. Девушка, заранее ощущая свою отчужденность, боится *«На суд взыскательному свету/ Представит ясные черты/ Провинциальной простоты,/ <...> Московских франтов и цирцей/ Привлечь насмешливые взгляды!..»* Татьяна слишком поглощена своими отвергнутыми чувствами, обеспокоена собственной судьбой, полна неуверенности и страха перед будущим и уверена только в своей любви и преданности родной деревне, которую ей с таким сожалением пришлось покинуть: долгие сборы, слезные прощания, семь дней в дороге, и вот *«Уж белокаменной Москвы,/ <...> Горят старинные главы»*.

В Москве, в столице мод, Татьяну окружают типичные московские девицы. Для них она – диковинная кукла, которой они *«Взбивают кудри... по моде/ И поверяют нараспев/ Сердечны тайны, тайны дев...»* Татьяна *«Их речи слышит без участия,/ Не понимает ничего/ И тайну сердца своего, <...> Хранит безмолвно между тем.»*

В строфах XLIX – LIV седьмой главы Пушкин подробно описывает типичный процесс представления молодой барышни свету: бесконечные поездки в театры, *«где не обратились на нее / Ни дам ревнивые лорнеты, / Ни трубки модных знатоков»*, посещения салонов, родственников и знакомых.

«Шум, хохот, беготня, поклоны, галоп, мазурка, вальс» – вот, что окружает Татьяну в здании Благородного Собрании, где *«мненья светского поток»* достигает своего апогея и потенциальные невесты стараются обратить на себя внимание самых достойных молодых людей. Пушкин противопоставляет образ Москвы с ее брачным интересом образу *«многого уголка, бедных поселений»*, занимающих мысли Татьяны.

Ярмарка для героини прошла «успешно», ведь она замечена *«толстым генералом»*, а для всех заинтересованных в судьбе девушки это уже означало, что на Красную горку или позже состоится свадьба. В глазах света, князь, генерал, был подходящей партией. Мужу Татьяны предположительно было около 40 лет. Разница почти в 20 лет может показаться не совсем разумной современному читателю, но в то время браки с еще большей разницей в возрасте были широко распространены.

Пушкин не рассказывает подробностей о сватовстве генерала и поведении Татьяны. Но читатель легко их может вообразить, зная о том, что в описываемый временной период «случаи сватовства (чаще всего, если инициатором их был знатный, богатый и немолодой жених) могли осуществляться и без согласия девушки, уступившей приказу или уговорам родителей. Однако они были не очень часты и <...> оставляли у невесты возможность реализовать свой отказ в церкви» [Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб. :

Искусство – СПб, 1996. – 399 с. – С. 112]. Как стало ясно из дальнейших событий, Татьяна не использовала шанс «реализовать свой отказ в церкви», а значит дала согласие на брак, от которого в дальнейшем отказаться, естественно, не могла.

Удачен ли этот брак для Татьяны? С одной стороны, ее, можно сказать, выдают замуж по расчету, с другой – брак, как уже упоминалось, рассматривался как забота о будущем детей, поэтому чувства в этом вопросе не играли решающую роль. Сделав этот шаг, Татьяна становится «законодательницей зал», вызывает восхищение, уважение светского общества, статус жены генерала. Все это можно назвать вполне удачным устройством своей жизни и жизни своих будущих детей.

Счастлива ли она? Героине чужда пышность и мишура светской жизни, ее тянет в деревню, туда, где она узнала Онегина, а он, пораженный переменой, произошедшей в ней (*Ужель та самая Татьяна?*), решается на компрометирующее признание. Его возникший интерес неслучайно насторожил Татьяну: «*Зачем у вас я на примете? <...>/Не потому ль, что мой позор/ <...> мог бы в обществе принести/ Вам соблазнительную честь?*» Как известно из исторических хроник и других художественных произведений, молодому дворянину интрижка с замужней дамой из высшего света действительно могла составить блестящую репутацию в свете.

Анализируя последнюю сцену свидания Татьяны и Онегина и решительный отказ Татьяны от каких-либо отношений с ним, не лишним будет рассмотреть возможности разводов для дворянских семей того времени. По свидетельству Ю. М. Лотмана, «с 1806 года все дела этого рода решались только синодом. Брак мог быть расторгнут лишь при наличии строго оговоренных условий. Прелюбодеяние, доказанное свидетелями или собственным признанием, двоеженство, болезнь, делающая брак физически невозможным, безвестное отсутствие, ссылка и лишение прав состояния, покушение на жизнь супруга, монашество» [3, с. 121]. Как мы видим, никакими возможностями довести до бракоразводного процесса и ответить на неожиданно вспыхнувшие чувства Онегина Татьяна воспользоваться не захотела.

Итак, учет традиционных представлений российского дворянства начала XIX в. о брачном союзе, позволяет понять, почему Татьяна Ларина, любя Онегина, мечтая всю жизнь провести в деревне, позволила отвезти себя на «ярмарку невест» и выдать замуж за человека, которого не любила. Любовь в брачном союзе того времени не рассматривалась в качестве необходимого условия для создания семьи. Кроме того, церемония бракосочетания, освященная церковным венчанием, для глубоко нравственной Татьяны, воспитанной в православной вере, навсегда исключала возможность нарушения верности мужу. Прежде всего этим объясняются ее последние слова, сказанные Онегину: «*Но я другому отдана;/Я буду век ему верна*» [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинский В. Г. Статья девятая «Евгений Онегин» (Окончание) // Сочинения Александра Пушкина. М. : Советская Россия, 1984. С. 49.
2. Большой академический словарь русского языка. М. ; СПб. : Наука, 2004. Т. 2. 768 с.
3. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: комментарий : пособие для учителя // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя. Статьи и заметки, 1960–1990. «Евгений Онегин» : комментарий. СПб. : Искусство-СПб., 1995. С. 472–762.
4. Пушкин А. С. Евгений Онегин. М. : Гос. изд-во худож. лит., 2012. 264 с.

5. Райгородский Д. Я. Психология семьи : учеб. пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара : БАХРАХ-М, 2002. 752 с. (Психология семейных отношений).

6. Цимбаева Е. Н. «И детям прочили венцы...». За кулисами литературного текста // Вопросы литературы. 2022. № 4. URL: <https://voplit.ru/article/za-kulisami-literaturnogo-teksta-i-detyam-prochili-ventsy/> (дата обращения: 22.09.2023).

УДК 372.8

Юлия Николаевна Пудовкина

г. Пенза, yulia_pudowkuna@mail.ru

Дарья Вячеславовна Сионова

г. Пенза, miss.sionova2013@yandex.ru

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В жизни современного человека с каждым днем все большую роль играют информационные технологии и информация. При этом особая роль отводится информации графической, являющейся наиболее удобной для нашего восприятия; визуальный ряд занимает доминирующую роль при донесении информации до слушателей. Неуклонно возрастает доля графической информации во всех сферах профессиональной деятельности (реклама, деловая графика) и досуга (компьютерные игры), что, в свою очередь, делает востребованными специалистов, обладающих широким спектром компетенций в области растровой и векторной двумерной и трехмерной компьютерной графики и анимации.

Знакомство школьников с элементами компьютерной графики предусмотрено в школьном курсе информатики (Босова Л. Л., Лапчик М. П., Семакин И. Г., Хеннер Е. К. и др.). При этом основное внимание уделяется графике растровой; векторная графика и создаваемая на ее основе анимация упоминаются вскользь, в то время как именно анимация, широко применяемая в компьютерных играх, обладает наибольшей привлекательностью в глазах современного школьника. В таких условиях важно показать ученику возможное направление перехода с позиции потребителя компьютерных игр в статус их разработчика, а также создать у него возможно более широкий круг представлений о том, как векторная графика и анимация представлены в мире современных профессий. Реализация данного направления работ осложняется тем, что обязательный для изучения курс школьной информатики является непродолжительным по времени, на компьютерную графику в нем отводится минимальное время.

В федеральном государственном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [1] установлены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы на уровне основного общего образования, имеющие непосредственное отношение с освоением основ компьютерной графики, а именно:

личностные:

– нравственно-эстетическое оценивание (отношение к миру, художественный вкус);

– навыки самостоятельной работы в процессе выполнения художественно-творческих заданий;

– умение видеть, воспринимать и передавать в собственной художественно-творческой деятельности красоту природы, окружающей жизни, выраженную с помощью средств рисунка, живописи, скульптуры и др.;

метапредметные:

– владение информационным моделированием как основным методом приобретения знаний: умение преобразовывать объект из чувственной формы в пространственно-графическую;

– умение выбирать форму представления графической информации в зависимости от стоящей задачи, проверять адекватность модели объекту и цели моделирования;

Что касается *предметных* результатов, то они конкретизированы в примерной основной образовательной программе основного общего образования (ПООП ООО) [2]; это:

– основные понятия о представлении графической информации;

– принципы построения компьютерной анимации;

– форматы графических файлов;

– среда и режим работы графических редакторов.

Рассмотрим, как тема компьютерной графики раскрыта в учебниках информатики, входящих в Федеральный перечень учебников [3]:

№	Основные аспекты обучения по данной тематике	Л. Л. Босова	К. Ю. Полякова и Е. А. Еремина	И. Г. Семакин
1	Пропедевтика, определение компьютерной графики, графический редактор MicrosoftPaint или другой	+ (6 часов)	–	–
2	Представление информации в компьютере и способы ее кодирования (растровый и векторный), графический редактор MicrosoftPaint или другой	+ (6 часов)	–	+ (6 часов)
3	Обработка графической информации, цветовая модель RGB, MicrosoftPaint и Gimp, OpenOffice.org Draw	+ (4 часа)	+ (5 часов на базовом уровне, 8 часов в расширенном формате)	+ (6 часов)
4	Обработка графической информации, растровый графический редактор MicrosoftPaint, растровый редактор Gimp, векторная графика, AdobeIllustrator, CorelDRAW, Inkscape и векторный редактор Draw в составе OpenOffice	–	+ (5 часов на базовом уровне, 8 часов в расширенном формате)	–
5	Моделирование	+ (1 час)	–	+ (4 часа)
6	Кодирование графической информации, AdobePhotoshop и CorelDRAW, 3D-графика	+ (1 час)	+ (1 час)	+ (2 часа)
7	Компьютерная графика и анимация, трехмерная графика	–	+ (5 часов на базовом уровне обучения, 9 часов в расширенном формате)	–

Как видно из проведенного анализа компьютерная графика представлена в УМК по информатике для основной школы, причем вопросы, связанные с векторной графикой и анимацией представлены в них в малой степени. При анализе УМК по информатике установлено, что существует необходимость в разработке практико-ориентированных материалов, посвященных освоению компетенций по созданию объектов векторной графики, благодаря которым обучающиеся получают опыт:

- в практической деятельности, создания, редактирования, оформления, сохранения, передачи информационных объектов различного типа с помощью современных программных средств;

- эффективного применения информационных образовательных ресурсов в учебной деятельности, в том числе самообразовании;

- эффективной организации индивидуального информационного пространства.

Таким образом, графическая информация занимает особое место, так как до 90 % информации человек получает именно через органы зрения. При использовании графического представления существенно повышается, улучшается качество восприятия информации и повышается уровень ее осмысления, особенно если речь идет о процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования // Национальная ассоциация развития образования и науки. М., 2023. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.11.2023).

2. Реестр примерных основных общеобразовательных программ : сайт / Министерство просвещения Российской Федерации. М., 2023. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 08.11.2023).

3. Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. М., 2023. URL: <https://fpu.edu.ru/fpu/> (дата обращения: 08.11.2023).

УДК 631.82

Елизавета Константиновна Рожкова

г. Пенза, erozkova2020@gmail.com

Александр Михайлович Зимняков

г. Пенза, zimn57@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

Современное сельскохозяйственное производство невозможно представить без использования химии. Широкое применение в этой области в качестве химических средств защиты и удобрений получили комплексные соединения. Они используются в качестве источника микроэлементов, противогрибковых препаратов и пестицидов.

К фунгицидам относят медьсодержащие препараты, в частности медный купорос (гидрат сульфата тетрааквамеди (II) $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$), а также железо-содержащий препарат – железный купорос ($\text{FeSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$).

Моногидрат сульфата тетрааквамеди (II) является катионным комплексом. Внутренняя сфера данного соединения представлена комплексообразователем Cu^{2+} и лигандами H_2O , внешняя сфера – SO_4^{2-} . В медном купоросе $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ вокруг Cu (II) координированы четыре молекулы воды в плоскости и две SO_4^{2-} -группы по оси. Пятая молекула H_2O играет роль мостика, объединяющего водородными связями молекулы H_2O плоскости и SO_4^{2-} -группу [3].

Медный купорос используют в борьбе с грибковыми возбудителями заболеваний растений, вызывающими пятнистости вегетативных органов растений. Фунгицидность медьсодержащих препаратов основана на способности ионов меди осаждать или денатурировать белковые вещества, что проявляется в виде коагуляции цитоплазмы. Медь взаимодействует с сульфгидрильными группами ферментов и коферментов, а также с аминогруппами кислот и других соединений [2]. Окислительные процессы внутри клеток возбудителей грибковых заболеваний могут быть ускорены под влиянием некоторых соединений меди, являющихся сильными окислителями. Ионы меди адсорбируются в цитоплазме клеток фитопатогенов. Для протекания данных процессов необходим перевод металла из осадка в диссоциированные формы. Растворению твердых веществ способствуют угольная кислота, соли аммония и другие вещества, находящиеся в воздухе, росе, дожде. Ионы Cu^{2+} адсорбируются спорами грибов, являющихся возбудителями заболеваний растений, что приводит к нарушению равновесия внутри клетки. Медьрастворяющий агент остается свободным и растворяет все новые порции меди, проникающие в споры. Этот процесс протекает до тех пор, пока спора не адсорбирует летальную дозу меди [2].

Сернокислое железо (гептагидрат сульфата железа $[\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6]\text{SO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$) также применяется в качестве фунгицида. Механизм действия данного препарата аналогичен действию медного купороса. Сульфат железа – фунгицид контактного действия. Он глубоко проникает в клетки растений и не скапливается на поверхности листьев и стволов. Кроме того, железный купорос оказывает инсектецидное действие.

Многие микроэлементы, необходимые живым организмам, могут образовывать комплексы. Такие комплексы нашли применение в сельскохозяйственной практике в качестве удобрений для растений, например комплексы молибдена, меди, марганца, кобальта и др.

Кобальт в тканях высших растений участвует в фиксации атмосферного азота. Из корневых клубеньков был изолирован коэнзим кобаламин. Доказана необходимость данного металла для многих микроорганизмов, фиксирующих азот. Под влиянием кобальта стимулируется развитие растительных тканей, содержащих бактериоиды, увеличивается количество рибосом как в растительной, так и в бактериоидной клетке, повышается подвижность бактериоидов в клубеньках бобовых растений. В тканях растений, не способных к фиксации азота кобальт стимулирует репродукцию листьев путем увеличения толщины и объема мезофилла [4].

Цинк сернокислый семиводный (гептагидрат сульфата цинка $[\text{Zn}(\text{H}_2\text{O})_6]\text{SO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$) благотворно влияет на рост и развитие многих сельскохозяйственных культур. Цинк является важным микроэлементом. Он влияет на процессы обмена и роста в тканях растений, способствует накоплению сахара и витаминов в корнеплодах, ускоряет созревание, увеличивает сроки хранения урожая. Может оказывать также фунгицидное и противовирусное действие [8].

Роль марганца в обменных процессах растений существенна. Марганец активизирует многочисленные ферменты, особенно при фосфорилировании [5]. Марганец является активным участником окислительно-восстановительных реакций. Он участвует

в расщеплении молекулы воды в процессе фотосинтеза. Также марганец активизирует ферменты в растении. Многие процессы обмена веществ, такие как синтез углеводов и протеинов нарушаются при недостатке этого элемента. Изменение интенсивности процесса фотосинтеза под влиянием марганца оказывает действие на различные процессы жизнедеятельности растений: увеличение содержания сахаров, хлорофилла, повышение интенсивности дыхания и плодоношения растений [1].

Эффективность марганцевых удобрений сильно зависит от содержания марганца в почве. С повышением кислотности почвы все большее количество соединений марганца переходит в активное состояние и, соответственно, большее количество элемента поступает в растение. Поэтому эффективность удобрений высока на черноземах и меньше на подзолистых почвах. Известкованные подзолистые почвы обладают большой кислотностью и содержат много подвижного марганца. Вносить марганцевые удобрения в них не имеет смысла. На подзолистых почвах действие марганца повышается при известковании. Излишнее количество этого элемента в тканях растений оказывает токсическое действие. Токсический эффект наблюдается и в сильнокислых почвах, содержащих большое количество активного марганца. Внесение аммиачных форм азотных удобрений увеличивает кислотность почвы и тем самым способствует переводу почвенного марганца в более активное состояние, в связи с чем поступление его в растения увеличивается. Внесение извести, а также щелочных форм удобрений, наоборот, уменьшает подвижность почвенного марганца и поступление его в растения [1]. Сульфат марганца хорошо совместим с азотными и фосфорными удобрениями. Перед высаживанием рассады в грунт его обрабатывают удобрением из марганцовки, в качестве дополнительного питательного компонента.

На опыте было доказано фунгицидное действие медного купороса. Растения, с которыми проводился эксперимент – гиппеаструм и комнатная роза – были заражены грибковыми заболеваниями. Первоначально на зараженных луковицах гиппеаструма наблюдались красно-оранжевые продолговатые пятна, похожие на рассыпанную паприку. Кроме того, у растения были слабые сохнувшие корневые чешуйки. Все эти признаки говорят о том, что растение больно стаганоспрозом, грибковым заболеванием [7]. После проведения протравливания луковиц 1 % раствором медного купороса луковица была высажена в грунт. Спустя некоторое время она дала всходы. Пятнистости на растении прошли не до конца.

На листьях комнатной розы в начале опыта можно заметить желто-коричневые пятна, некоторые из которых начали сливаться в более крупные образования. Листья растения начали сохнуть, а стебель морщиться. Все эти признаки говорят нам о том, что растение больно септориозом [6]. После курса обработки растения 1 % раствором медного купороса стали заметны улучшения. Пятна исчезли, листья стали значительно меньше сохнуть, а стебли морщиться.

Не смотря на положительное влияние соединений меди, марганца, железа, кобальта и других металлов на обменные процессы в живых организмах и их защитное действие данные соединения являются токсичными в больших концентрациях. Использование комплексных соединений металлов при обработке сельскохозяйственных культур требует точного соблюдения инструкций по применению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анспок П. И. Микроудобрения : справочник. Л. : Агропромиздат, 1990. 272 с.
2. Ганиев М. М., Недорезков В. Д. Химические средства защиты растений. М. : Колос, 2006. 248 с.

3. Степин Б. Д. Цветков А. А. Неорганическая химия. М. : Высш. шк., 1994. 608 с.
4. Кобальт / справочник. Пестициды.ru. URL: www.pesticide.ru/active_nutrient/cobalt (дата обращения: 14.10.2023).
5. Марганец / справочник. Пестициды.ru. URL: www.pesticide.ru/active_nutrient/manganese (дата обращения: 14.10.2023).
6. Септориоз: лечение и профилактика, лучшие фунгициды. URL: rastenievod.com/septorioz.html (дата обращения: 14.10.2023).
7. Стагоноспороз. URL: procvetok.com/ru/plants/bolezni-stagonosporoz (дата обращения: 14.10.2023).
8. Цинк / справочник. Пестициды.ru. URL: www.pesticide.ru/active_nutrient/zinc (дата обращения: 14.10.2023).

УДК 372.857

Людмила Николаевна Савина

г. Пенза, mirapost@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Одной из важнейших проблем педагогической науки является развитие познавательной активности учащихся, их интеллектуальных способностей. Для того, чтобы ученик мог проявлять активность действий, социальную ответственность, широкий диапазон мышления, грамотность и приоритет интереса к познавательной деятельности, необходимо создать определенные условия.

Познавательная деятельность – это особый феномен увлеченности и усердия ученика в изучении предмета. Активность ученика должна проявляться на всех этапах процесса обучения. При формировании познавательной активности развиваются сообразительность, наблюдательность, воображение, внимание, речь, самостоятельность мышления. Стимулируя интерес учеников к предмету, мы способствуем развитию творческих способностей [2].

Для повышения интереса и развития познавательной активности учащихся на уроках биологии мы использовали различные виды заданий:

- задания в форме игры для развития логического мышления.
- задания, требующие свободного высказывания своего мнения.
- задания, направленные на преобразование поставленных задач.

Например, были использованы познавательные биологические игры, такие как «Приключения», «Анаграммы», «Биологическое лото» и другие, а также использовался тренинг «Базар скороговорок», на котором учащиеся составляли словари, тайные слова, кроссворды и ребусы. Уроки были основаны на сказках, ситуационных заданиях, решении познавательных задач, а также на соревновательных подходах. Также широко использовались интерактивные методы обучения [1].

Каждый урок был направлен на то, чтобы вызвать у учеников активность, мотивировать их на познавательную самостоятельную деятельность, организовать работу в соответствии со способностями каждого ученика и превратить учебный процесс в творческую работу.

Экспериментальная работа по развитию учебной мотивации проводилась в девятих классах на базе МОУ СОШ № 1 р.п. Колышлей им. А. С. Пушкина. 9 «А» был экспериментальным классом, а 9 «Б» – контрольным. Одинаковый качественный и количественный состав контрольного и экспериментального классов, явился хорошей базой для исследования. В контрольном классе при освоении учебного материала учитель являлся консультантом, обращая внимание на сложные вопросы. В экспериментальном классе обучение проводилось по методике, обеспечивающей развитие мотивации и интереса к предмету.

В качестве критериев оценки сформированности познавательной активности были использованы показатели уровня развития когнитивного компонента и показатели уровня развития эмоционально-мотивационного компонентов в формировании биологических знаний.

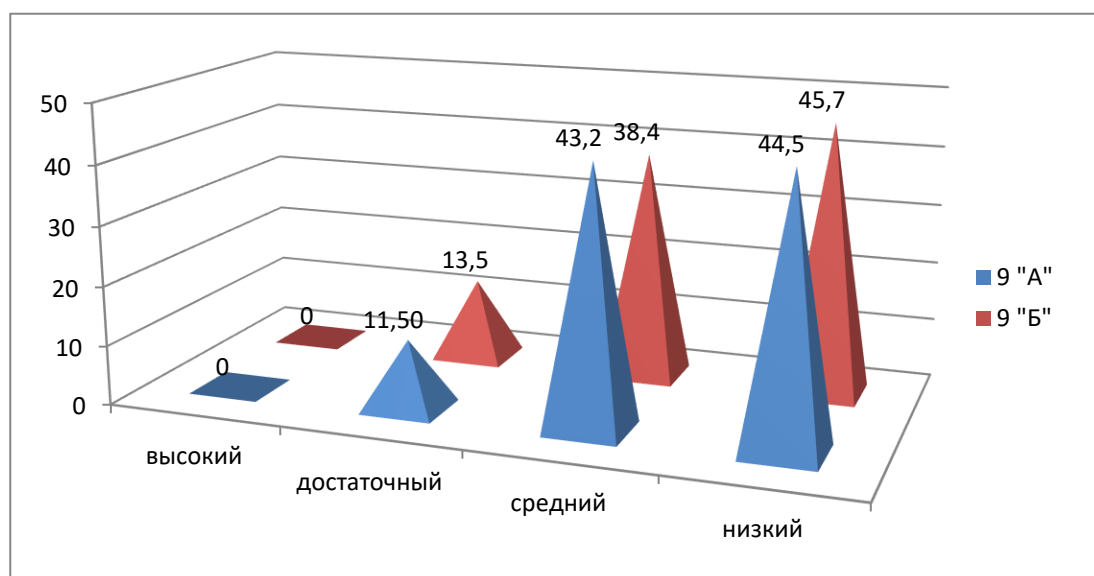


Рис. 1. Уровень развития когнитивного компонента в формировании биологических знаний учащихся (начало эксперимента)

Перед началом эксперимента, отмечается в основном низкий и средний уровень развития когнитивных способностей и уровня развития эмоционально-мотивационного компонентов учеников обоих классов.

После проведенного исследования в экспериментальном классе мы наблюдали, что во время уроков ученики были сосредоточены на теме, понимали материал и вели активную дискуссию. На последнем этапе экспериментальной работы мы определили уровень когнитивного компонента в формировании биологических знаний.

Из рисунка видно, что показатели значительно выросли по сравнению исходными. Например, если в начале эксперимента в экспериментальной группе не было высоких уровней, то в конце их количество достигло 29,3 %, причем если достаточный уровень был выше в 3 раза, то средний уровень снижается в 3,1 раза. Низкий уровень снижается на 2,7 %.

На заключительном этапе мы также определялся эмоционально-мотивационный компонент, который характеризует энтузиазм ученика его интерес к новому, стремление найти решение актуальной проблемы, желание добровольно проявить собственное творчество.

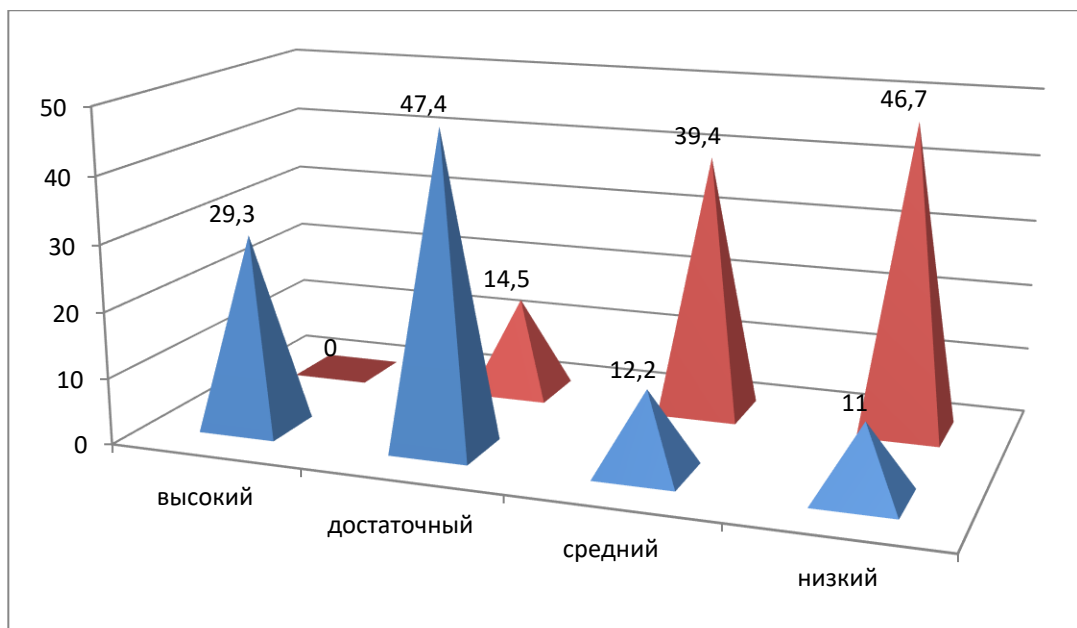


Рис. 2. Уровень развития когнитивного компонента в формировании биологических знаний учащихся (окончание эксперимента)

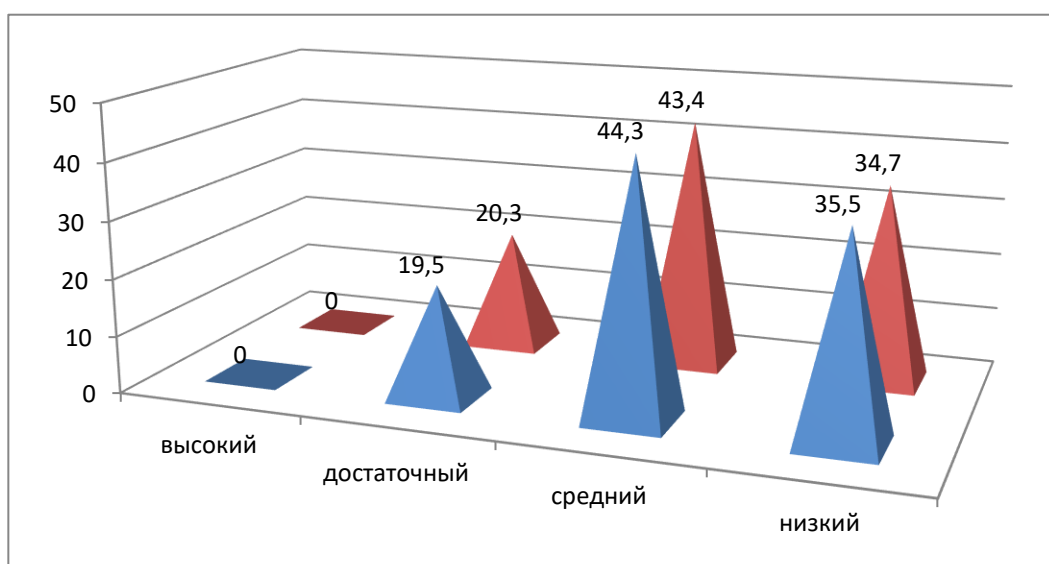


Рис. 3. Уровень развития эмоционально-мотивационного компонента в формировании биологических знаний учащихся (начало эксперимента)

Если в начале исследовательской работы в экспериментальной группе не было высоких уровней, то в конце их количество достигло 30,5 %, причем достаточный уровень повышается в 2 раза, а средний снижается в 3,2 раза. На низком уровне он снижается на 2,2 %.

В контрольной группе значительных изменений в развитии (когнитивного и эмоционально-мотивационного) компонентов биологических знаний учащихся не произошло.

Результаты экспериментальных исследований показали, что уровень образованности и творческого мышления учеников в экспериментальной группе повысился, а в контрольной группе исходный показатель остался неизменным.

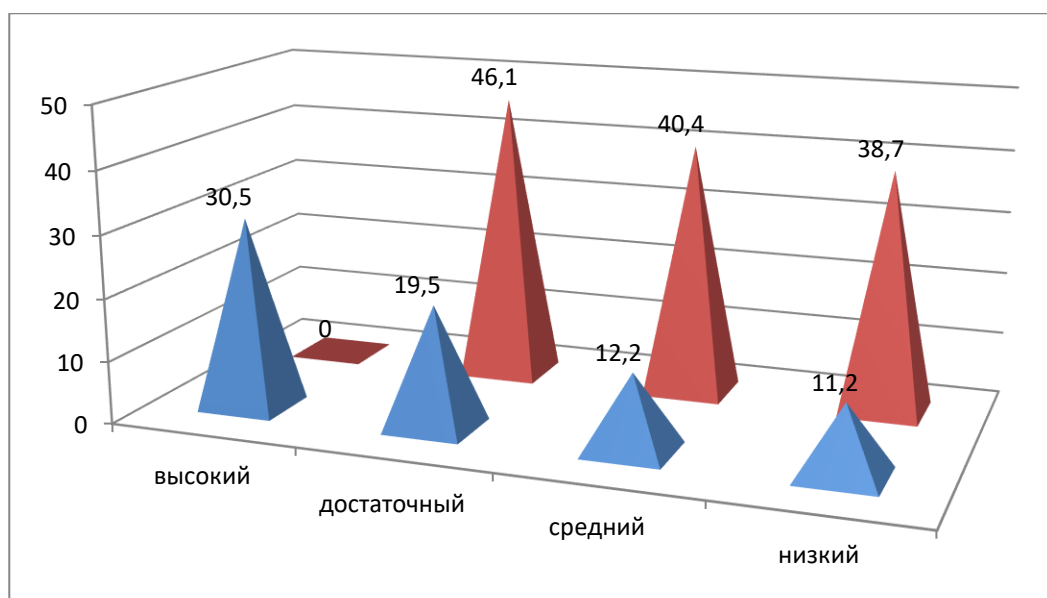


Рис. 4. Уровень развития эмоционально-мотивационного компонента в формировании биологических знаний учащихся (окончание эксперимента)

Таким образом, развитие учебной мотивации помогает повысить качество обучения, расширить возможности самостоятельной работы и повысить интерес к биологии. Активность учащихся, творческий поиск играют решающую роль в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крылов И. В., Аксенова Е. В. Учебная мотивация в системе обучения биологии // Биология в школе. 2016. № 1. С. 7–12.
2. Шалаева М. А. Психологические аспекты мотивации учения на уроках биологии // Практическая психология и социальная работа. 2015. № 3. С. 18.

УДК 373.24

Виктория Сергеевна Самойлова

г. Пенза, samoylovav888@gmail.com

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, marina_sycheva2010@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВИММЕЛЬБУХ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день педагогика ставит перед собой задачу разработки и применения инновационных методов и технологий для эффективного обучения детей дошкольного возраста. Одной из таких технологий может являться использование виммельбуха. Это увлекательное и интерактивное книжное произведение с подробными

иллюстрациями, которые предлагают ребенку дошкольного возраста исследовать различные предметы, ситуации и предметные области.

Важным аспектом обучения в дошкольном возрасте является развитие познавательного интереса. Формирование у детей желания узнавать новое, исследовать окружающий мир и задавать вопросы – это основа для их последующего учебного прогресса. Использование педагогической технологии виммельбух может стать эффективным инструментом в достижении этой цели.

На данный момент существует несколько разновидностей виммельбуха: классические, энциклопедические и одностраничные.

Классические виммельбухи представляют с собой книги с большим количеством персонажей и насыщенными сюжетными линиями. Как правило, в них изображается один день из жизни персонажа, причем каждый герой появляется и взаимодействует на каждой странице. Например, в книге Макса Вальтера «Добро пожаловать в деревню!» [2] с каждым из животных-героев можно встретиться на любой странице, где с ними происходят разные события.

Виммельбухи – это книги, которые сочетают в себе элементы энциклопедии и тематические иллюстрации. Эти книги могут представлять собой одностраничные сюжеты или иметь развитие на нескольких страницах. Они содержат множество персонажей и предоставляют конкретную информацию о них. Например, книга «В лесу» Петра Багина [1] является примером виммельбуха, который адаптирован для детей и предоставляет энциклопедическую информацию о животных. Через иллюстрации в книге ребенок может наблюдать за жизнью животных в разное время года.

Одностраничные виммельбухи представляют собой книги, которые фокусируются на узкой тематике. Они содержат множество персонажей или картинок, но с ограниченным сюжетом, развивающимся только на одной странице. Персонаж «живет» здесь и сейчас, ограничиваясь только одним разворотом. Например, в книге иллюстратора Ольги Громовой «Сказки Пушкина» [4] каждая сказка представлена только на одной странице, на которой можно увидеть всех персонажей и основной сюжет.

Взаимодействие с ребенком через различные виды деятельности является важным для его познавательного развития. Использование дидактических игр также способствует активному участию и обучению ребенка. Кроме того, важно применять методы обучения, которые способствуют развитию творческого воображения, мышления, памяти и развитию речи, а также стимулирование самостоятельности.

Книга может использоваться как для индивидуальных, так и для групповых занятий с 6–7 детьми дошкольного возраста. Важно, чтобы дошкольники активно участвовали в обсуждении. При работе с дошкольниками по этой книге следует начинать с простых игр и вопросов, постепенно усложняя их в зависимости от способности ребенка воспринимать информацию. Например, они могут считать героев и объекты, определять их место на странице, сравнивать изменения или находить одинаковых героев и предметы. Затем они могут запомнить уже придуманные особенности истории, имена и характеры, а затем отправиться в новое увлекательное путешествие вместе с героями.

Впервые в Германии появился новый вид книг под названием «виммельбух» («Wimmelbuch») или «иллюстрированная книга-головоломка». Книга получила такое название, потому что каждая страница примечательна огромным количеством ярких картинок, объединенных в увлекательные сюжеты. Данный книжный жанр был придуман около сорока лет назад немецким художником по имени Али Митгуш. Виммельбухи изготавливаются на прочном картоне и имеют до 10 разворотов. На каждой

странице находится огромное количество рисунков с мельчайшими деталями, а также сюжеты, которые на первый взгляд не имеют связи между собой. В виммельбухах мало или вообще нет текста.

Виммельбухи являются идеальным выбором для семейного чтения, их можно рассматривать вместе с детьми, вовлекая всю семью в создание новых историй. Эти книги притягивают внимание, развивают воображение и речь, а также дают детям дошкольного возраста возможность узнавать что-то новое.

Виммельбухи ограничены только фантазией читателя. Обычно они дают начальное задание, а затем предоставляют полную свободу для творчества. При работе с виммельбухами можно использовать игры, способствующие развитию ориентации на плоскости [5].

Виммельбух как педагогическая технология предлагает дошкольникам огромное количество предметов и деталей для исследования. Иллюстрации разнообразных ситуаций и пейзажей в книге стимулируют визуальное восприятие и воображение детей. Виммельбух способствует развитию моторики рук и координации движений, так как дети активно взаимодействуют с книгой, ищут предметы и обозначают их на страницах.

Виммельбух является отличным инструментом для развития языковых навыков у детей. В таких книгах обычно изображены разнообразные сцены, наполненные множеством деталей. Ребенок, исследуя каждую страницу, описывает предметы, ситуации и героев, все это способствует расширению его словарного запаса и учит описывать увиденное в книге. Виммельбухи также стимулируют внимательность, концентрацию и наблюдательность ребенка, поскольку он должен найти и описать определенные объекты или события.

Взаимодействие с книгой способствует развитию активности и самостоятельности у детей, поскольку они сами выбирают объекты для исследования и задают вопросы [3].

Вот несколько идей, как можно использовать книгу виммельбух для развития ребенка дошкольного возраста:

- проводить игру «кто быстрее», которая заключается в нахождении предметов на странице книги;
- использовать книгу для изучения иностранного языка с помощью изображений и слов, связанных с ними;
- искать на всех разворотах одного и того же персонажа;
- проводить задания на запоминания, закрывая разворот книги после его изучения и называть все ситуации и героев;
- сравнивать иллюстрации с окружающим миром ребенка, задавая вопросы;
- составлять истории с героем.

Таким образом, применение педагогической технологии виммельбух в работе с детьми дошкольного возраста является эффективным способом формирования познавательного интереса. Книжное произведение стимулирует и развивает познавательные способности, активность, воображение и языковые навыки детей. Педагоги могут включать виммельбух в свою практику, создавая интерактивные занятия, насыщенные исследовательскими заданиями, обсуждениями и вопросами. Такой подход поможет детям добиваться успеха в учении и развивать любознательность, необходимую для их личностного и интеллектуального роста.

Эффективность использования виммельбуха зависит от педагогического подхода и активной роли педагога в проведении занятий. Важно создать стимулирующую и поддерживающую обстановку, задавать вопросы, поощрять детей к активному взаимодействию с книгой и с другими участниками занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багин П. И. В лесу. М. : Мелик-Пашаев, 2019. 48 с.
2. Вальтер М. Добро пожаловать в деревню! Виммельбух с окошками. М. : Росмэн, 2019. 14 с.
3. Елагина И. И. Методы и приемы работы педагога с книгами жанра виммельбух // Наука и образование: новое время. 2020. № 1 (19). С. 35–38.
4. Сказки Пушкина. Виммельбух. М. : Синдбад, 2019. 14 с.
5. Стаканова Т. К. Типологические особенности виммельбуха как нового типа развивающего издания // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : сб. материалов VI (XX) Междунар. конф. молодых ученых / под ред. Е. О. Третьякова. Томск : СГТ, 2020. С. 369–370.

УДК 81.2

Ольга Юрьевна Сафонова

г. Пенза, safonova_olga77@mail.ru

Марина Ярославовна Пикалова

г. Пенза, m.pikalova@inbox.ru

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Общественно-политический текст как письменное или устное сообщение, направленное на воздействие на широкие массы, играет важную роль в системе общественно-политических отношений. Его значение ярко читается сегодня, когда цифровое информационное пространство «вплелось» в повседневную жизнь человека.

Специфической чертой общественно-политического текста является его манипулятивное воздействие [2, с. 405-406], что проявляется в стремлении побудить читателя к тому или иному действию при помощи некоей скрытой или явной обманной тактики и получить от этого выгоду [1].

Ввиду высокой степени присутствия информационного пространства в современной жизни общества и специфической природы общественно-политического текста, важной характеристикой последнего является сочетание стилевых черт художественного и научного стилей речи, а именно, яркость изложения и содержания, краткость, с одной стороны, логичность, последовательность изложения, с другой [3, с. 250].

Для реализации главной функции общественно-политического текста и, соответственно, его вышеперечисленных характеристик, авторы используют различные языковые и стилистические средства.

На лексическом уровне неотъемлемой частью общественно-политических текстов являются оценочная лексика («*the violent criminals and extremists and agitators and anarchists [far left activists] who burn them [patriots] down*» [5]), штампы, зачастую выполняющие одновременно как экспрессивную, так и связующую функцию («*You know what, people don't like her [Kamala Harris]*» [5]). Также исследователями отмечается нередкое присутствие сочетания высокой книжной, устаревшей лексики и сниженной лексики («*And woe to those right-wing fanatics*» [5]) («*Rockets ... poured into Afghanistan*

and elsewhere in **Hellhole Country**» [6]). Наличие фразеологизмов («*These people are stone cold crazy*» [5]), эвфемизмов («*mass amnesty for illegal aliens [immigrants]*» [5]), неологизмов («*If Trumpists are embarrassed enough...*» [7], «*I call it [Obama's and Biden's administrations] **Obiden***» [5]) также характерно для общественно-политических текстов. Лексические единицы вышеупомянутых групп обладают высоким прагматическим потенциалом ввиду ярко присущих им эмоциональности (в случае оценочной, сниженной лексики), оригинальности (в случае неологизмов, окказионализмов), повторяемости (в случае штампов, фразеологизмов) или эстетического эффекта (в случае устаревшей и книжной лексики).

В общественно-политических текстах также присутствуют общественно-политическая и иная терминология («*Make sure you send **the ballot** in and then go to your **polling place** and make sure it counts*» [5]), аббревиатуры («*Gitmo [Guantanamo prison] got stuffed to the gills*» [6]); даты («*what could go wrong? We found out on **September 11, 2001***» [6]), топонимы («*We love **South Carolina**, right?*» [5]), антропонимы (в т.ч. пейоративные: «*Just last week **Sleepy Joe** proudly accepted ...*» [5]) и др. Как можно заметить из примеров, аббревиатуры и важные известные даты способствуют созданию краткости изложения.

На синтаксическом уровне выделяется активное использование следующих средств и приёмов: восклицательных предложений («*Jihad for **REFIS!***» [6]), вводно-модальных слов («***Thankfully**, Archbishop ... wrote a response*» [4]), выражающих эмоциональное отношение к объекту; риторических конструкций («*What do we do with terror movements? "**Decapitate**" their leadership*» [7]), эллиптических конструкций («*Remember this, **[it's]** very simple to remember*» [5]), инверсий («*After **47 years**, he's [Joe Biden] had a change of heart*» [5]), антитез («*Biden, he **doesn't say a word about** the thousands of **African-Americans** who are murdered each year ... **My heart is with** the hardworking **patriots of all backgrounds***» [5]), парцелляции («*America will land the first woman on the moon Very exciting. And I will reopen NASA. That place was gone*» [5]), параллелизмов («*Somebody's got to speak to this man, Dan. Maybe you got to talk to him, Dan*» [5]), лексических повторов («*when you're giving them **free** healthcare, **and free** lawyers, **and free** college, **and free** everything, they all come*» [5]), выражающих смысловой акцент.

К иным регулярно употребляемым стилистическим приёмам, характерным для общественно-политических текстов, относят: метафоры («*Washington liberals, who are **divinely appointed to anoint** the planet **with the aspergilla** of surplus Army weapons*» [6]), эпитеты («*what's the difference between **crooked** Hillary Clinton and **slow** Joe?*» [5]), метонимии («*Men like the Texas Congressman studded **the wainscoted halls** [US Capitol building] of the American capital*» [6]), синекдохи («*Washington ... refuses to learn a damn thing from anything*» [6]), аллюзии («*There is nothing better for the health of the American **leviathan** than a proxy war*» [6]), перифразы («*We were forced to close it [US economy in its superior state] because of the **China plague** [Covid-19]*» [5]), иронию («*Loading down illiterate, America-hating jihadists with bandoliers and Stinger missiles – **what could go wrong?***» [6]).

Отметим, что для общественно-политических текстов характерно также использование языковых средств, стилистических средств и приёмов, свойственных разговорной речи. Это могут быть такие синтаксические конструкции как эллиптические предложения, парцелляция, повторы, лексика сниженного регистра (просторечия, сленг, жаргонизмы). Наличие разговорных «элементов» в текстах общественно-политического характера способствует созданию «приземлённого», более открытого, а значит более близкого к реципиенту образа автора, что формирует почву для более доверительного отношения к адресанту и осуществления последним речевых манипуляций.

Таким образом, одной из особенностей общественно-политического текста как произведения публицистического стиля является его манипулятивное воздействие. Созданию такого рода воздействия способствует умелое сочетание авторами таких текстов черт художественного, научного, разговорного стилей речи и соответственно характерных для них языковых средств и стилистических приёмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андросова О. Е. Лексико-грамматические особенности политического дискурса // Контентус. 2014. № 10 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 09.11.2023).
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : Высш. шк., 1968. 303 с.
4. Abbott Matt C. The tattered 'seamless garment' of social justice // American Thinker. URL: https://www.americanthinker.com/blog/2015/08/the_tattered_seamless_garment_of_social_justice.html (дата обращения: 25.10.2023).
5. Donald Trump Winston-Salem, North Carolina Rally Speech Transcript. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-winston-salem-north-carolina-rally-speech-transcript> (дата обращения: 15.10.2023).
6. Morgan Jason The Savage Art Of Learning Nothing // The American Conservative. URL: <https://www.theamericanconservative.com/articles/the-savage-art-of-learning-nothing/> (дата обращения: 25.10.2023).
7. Wood Graeme What to Do With Trumpists // The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/01/trumpism-not-terrorism/617703/> (дата обращения: 01.11.2023).

УДК 159.9

Татьяна Семеновна Семенова

г. Пенза, integra58@mail.ru

КАРЕЛ ЧАПЕК КАК ИЛЛЮСТРАТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

Идея использования произведений художественной литературы в качестве иллюстраций психологических феноменов заимствована нами у Юлии Борисовны Гиппенрейтер – доктора психологических наук, профессора факультета психологии Московского университета. Многие психологи в своей работе опираются на литературные примеры, однако предпочтения у всех разные, а наш выбор, в частности Карела Чапека, предопределен знакомством с Юлией Борисовной, чьи лекции по общей психологии автор статьи слушала, будучи студенткой [1].

Карел Чапек (1890–1938) – писатель, драматург, классик чешской литературы. В нашей статье мы рассмотрим некоторые его юмористические рассказы из сборника «Рассказы из одного кармана. Рассказы из другого кармана» [4]. Все они детективного жанра. На первый взгляд, они производят легкое впечатление, но при прочтении обретают достаточную глубину психологических феноменов.

Психологический феномен – это явление, которое возникает в сфере человеческой психики и раскрыто психологической наукой в своих многообразных проявлениях. Покажем это на примере рассказа «Эксперимент доктора Роусса», фрагмент которого мы приводим ниже в переложении.

Профессор Гарвардского университета Роусс, знаменитый американец чешского происхождения, демонстрирует соотечественникам свой метод, суть которого заключается в следующем. Профессор будет произносить слово, а испытуемый должен отвечать на него первым пришедшим ему в голову словом. В итоге профессор берется рассказать, что у испытуемого на уме, о чем он думает и что скрывает. Опыт производится при расследовании преступления. Преступник – Ченек Суханек подозревается в убийстве шофера такси Йозефа Чепелки, бесследно исчезнувшего две недели назад. Основания для подозрения следующие: машина исчезнувшего Чепелки найдена в сарае арестованного Суханека. На рулевом колесе и под сидением шофера – следы человеческой крови. Арестованный в убийстве не признается, заявляя, что купил авто у Чепелки, так как хотел стать шофером такси.

Слова, которые произносит профессор, делятся на индифферентные, не связанные с криминальной ситуацией, и значимые, связанные с ней.

Диалог выглядел следующим образом.

– Стакан, – сказал профессор Роусс.
– Пиво, – проворчал Суханек.
– Правильно, – сказала знаменитость. Суханек подозрительно покосился на него. Не ловушка ли вся эта затея?

– Улица, – продолжал профессор.
– Телеги, – нехотя отозвался Суханек.
– Надо побыстрей. Домик.
– Поле.
– Токарный станок.
– Латунь.
– Очень хорошо.

Суханек, видимо, уже ничего не имел против такой игры.

– Мамаша.
– Тетка.
– Собака.
– Будка.
– Солдат.
– Артиллерист.

Перекличка становилась все быстрее. Суханека это забавляло. Похоже на игру в карты, и о чем только не вспомнишь!

– Дорога, – бросил ему Ч.Д. Роусс в стремительном темпе.
– Шоссе.
– Прага.
– Бороун.
– Спрятать.
– Зарыть.
– Чистка.
– Пятна.
– Тряпка.
– Мешок.

- Лопата.
- Сад.
- Яма.
- Забор.
- Труп!

Молчание.

- Труп! – настойчиво повторил профессор. – Вы зарыли его под забором. Так?
- Ничего подобного я не говорил! – воскликнул Суханек.
- Вы зарыли его под забором у себя в саду, – решительно повторил Роусс. – Вы убили Чепелку по дороге в Бероун и вытерли кровь в машине мешком. Все ясно.
- Неправда! – кричал Суханек. – Я купил такси у Чепелки. Я не позволю взять себя на пушку!
- Помолчите! – сказал Роусс. – Прошу послать полисменов на поиски трупа.

На следующий день газеты сообщили, что труп Чепелки найден. Зарыт под забором в саду у Суханека и обернут в окровавленный мешок. Доктор Роусс со своим экспериментом оказался прав!

Рассказ был написан в 1928 году. 20-30-е годы – период быстрого взлета и расцвета психоанализа З. Фрейда в Европе. Ему принадлежала идея использовать свободные ассоциации для лечения неврозов. Он считал, что случайных ассоциаций в принципе быть не может [3].

Его ученик швейцарский ученый Карл Густав Юнг успешно применил метод ассоциаций для лечения пациентов. До него и параллельно с ним эту тему разрабатывали не менее выдающиеся ученые Ф. Гальтон, В. Вундт, Х. Мюнстенберг, Д. Кеттелл, Э. Крепелин.

Итальянский ученый Ч. Ломброзо по показателям артериального давления крови пытался различить, говорит ли человек правду или лжет, а созданный им на этой основе плетизмограф, примененный к уголовному расследованию, помог доказать невиновность человека, подозреваемого в убийстве.

Другой итальянский ученый В. Бенусси предпринял попытку различать правду и ложь с помощью показателей дыхания человека и применял ее во время проведения допросов.

В 20-е годы в СССР А. Р. Лурия, как всегда опережая время, предложил сопряженную моторную методику, сочетавшую вербальную реакцию (словесные ассоциации) с моторной (нажатием руки испытуемого на резиновую грушу), и успешно применил ее к лицам, находящимся под следствием [2]. Таким образом были открыты условия выявления скрытых аффективных комплексов и заложены основы для создания отечественного детектора лжи – психрометра.

Забавные юмористические рассказы К. Чапека легко и изящно представляют другие психологические феномены: «Гадалка» (диагностические возможности личностных психологических тестов); «Поэт» (объективные основания создания субъективных творческих образов); «Голубая хризантема» (влияние неосознанных установок на поведение людей); «Похищенный документ № 139/VII отд. «С» (анализ продуктов деятельности как метод психологии); «Рекорд» (влияние мотивации на достижения человека) и т.д.

Сатирический взгляд писателя на описанные феномены не умаляет их значения в жизни человека, а позволяет читателю внимательнее к ним приглядеться, лучше узнать и полюбить такую интересную и полезную науку, как психология. Применение иллюстративного материала, умело соотнесенное с экскурсом в историю науки, на наш взгляд, способно украсить курс общей, юридической, медицинской психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. М. : ЧеРо, 1996. 336 с.
2. Лурия А. Р. Психология в определении следов преступления // Научное слово. 1928. № 3. С. 85–92.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. М. : Наука, 1989. 456 с.
4. Чапек К. Рассказы из одного кармана. Рассказы из другого кармана. М. : Худож. лит., 1974. 360 с.

УДК 377.5

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, simakovanat@mail.ru

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНОЕ ЗВЕНО СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Образование как важная отрасль непроектной сферы хозяйства является составной частью инфраструктурного комплекса, в частности, сферы социальной инфраструктуры. Как динамичная отрасль экономики образование непосредственно участвует в формировании и развитии интеллектуального потенциала, который в значительной степени определяет уровень социально-экономического развития страны в целом и отдельных ее районов. Образовательный уровень является одним из важнейших показателей качества населения, изучением которого на региональном уровне занимались Н. А. Симакова и М. А. Пятин [2].

В состав сферы образования входят детские дошкольные учреждения, дневные и вечерние образовательные учреждения, учебные заведения начального, среднего и высшего образования. Особенности их пространственной дифференциации формируют территориальную организацию сферы образования, исследованию которой на региональном уровне посвящена работа Н. А. Симаковой и Э. Л. Вдовиной [3].

Ведущими факторами размещения образовательных учреждений разного типа являются социально-демографические и социально-экономические факторы: численность населения административных районов области и отдельных населенных пунктов, возрастная структура населения, спрос со стороны работодателей, необходимость в обеспечении промышленных, сельскохозяйственных и других предприятий области квалифицированными кадрами в зависимости от их конкретной специализации.

В качестве основных количественных показателей развития сферы образования, которые учитываются в статистике, являются следующие: общее количество образовательных учреждений разных уровней и типов, число детей в расчете на 100 мест в дошкольных учреждениях, численность обучающихся в дневных и вечерних общеобразовательных учреждениях, общая численность студентов в средних специальных и высших учебных заведениях, а также численность студентов в расчете на 10 тыс. чел. населения.

В данной статье проведен анализ динамики основных показателей среднего профессионального и высшего образования Пензенской области. В последнее десятилетие больше внимания стало уделяться развитию среднего специального образования, поскольку экономика стала предъявлять повышенный спрос на квалифицированные кадры рабочих профессий. В 90-е годы XX века в связи со спадом промышленного производства и конверсией на многих машиностроительных предприятиях области значительно сократилась численность рабочих разных специальностей. В начале XXI века целое поколение высококвалифицированных рабочих было сокращено по разным причинам, многие вышли на пенсию по возрасту. Заменить их оказалось очень сложно, поскольку лица молодых возрастов в основном ориентировались на получение высшего образования. Возник дефицит представителей рабочих профессий, а экономика области, в частности, промышленное производство стало предъявлять все больший спрос на трудовые ресурсы, имеющие рабочие специальности. Этими факторами объясняется повышенное внимание к развитию среднего специального образования в настоящее время.

С 2015 г. до начала 2022 г. число средних специальных учебных заведений в Пензенской области увеличилось с 20 до 30 (максимум приходился на 2019 г., когда их число составило 34). Рост их числа произошел прежде всего за счет государственных и муниципальных учебных заведений, число которых выросло с 20 до 28 (в 2019 г. их было 31). Значительно возросла и численность студентов, обучающихся в средних специальных учебных заведениях – с 17,5 тыс. чел. в 2015 г. до 29,2 тыс. чел. в конце 2021 г., т.е. в 1,7 раза. Численность студентов в государственных и муниципальных средних специальных учебных заведениях увеличилась с 17,3 тыс. чел. до 28,1 тыс. чел. В негосударственных учебных заведениях число студентов также значительно возросло – со 167 чел. в 2015 г. до 1,1 тыс. чел. в 2021 г. [1, с. 112].

За рассматриваемый период был характерен рост численности принятых студентов в средние специальные учебные заведения с 5,3 тыс. чел. до 8,6 тыс. чел., т.е. в 1,6 раза, в том числе в государственные и муниципальные учебные заведения – с 5,2 тыс. чел. до 8,3 тыс. чел. Численность выпущенных специалистов также существенно увеличилась – с 4,1 тыс. чел. в 2015 г. до 5,9 тыс. чел. в 2021 г., т.е. в 1,4 раза. Однако между числом принятых в средние специальные учебные заведения студентов и числом выпущенных специалистов имеются определенные диспропорции. Так, в 2015 г. принято было 5,3 тыс. чел., а выпуск составил 4,1 тыс. чел., в 2017 г. – 7,5 тыс. чел. и 5,8 тыс. чел., в 2021 г. – 8,6 тыс. чел. и 5,9 тыс. чел. соответственно [1, с. 113].

Думается, что более объективным показателем является сохранность контингента студентов, т.е. отношение числа выпущенных специалистов в данном году к числу принятых студентов три года назад. Так, в 2015 г. было принято в средние специальные учебные заведения 5,3 тыс. чел., а выпущено специалистов в 2018 г. 5,9 тыс. чел., т.е. сохранность контингента студентов составила 111 %. В следующие годы имела место обратная ситуация: в 2021 г. выпуск специалистов составил 5,9 тыс. чел., а принято студентов в 2018 г. было 7,4 тыс. чел., т.е. сохранность контингента составила примерно 80 %. Основными факторами низкого показателя сохранности контингента следует считать отчисление ряда студентов в период обучения из-за наличия академических задолженностей вследствие пропусков занятий по неуважительным причинам, низкой степени мотивации обучения. Многие выпускники школ поступают в средние специальные учебные заведения после окончания 9 класса, чтобы не сдавать ЕГЭ после 11 класса, но в процессе обучения понимают отсутствие мотивации и интереса к получению именно такой профессии.

Противоположные тенденции были характерны для динамики числа высших учебных заведений и численности студентов в них. С 2015 г. по 2021 г. число вузов в Пензенской области снизилось с 12 до 8, в том числе государственных – с 8 до 6, негосударственных – с 4 до 2. Значительно сократилась и численность студентов в них – с 40,2 тыс. чел. до 30,8 тыс. чел. за тот же период (в 1,3 раза), в том числе численность студентов государственных вузов снизилась с 37,2 тыс. чел. до 29,9 тыс. чел. (в 1,2 раза), негосударственных – с 3,0 тыс. чел. до 0,9 тыс. чел. (в 3,3 раза) [1, с. 113].

За рассматриваемый период существенно сократился как прием студентов в высшие учебные заведения, так и выпуск специалистов. С 2015 г. по 2021 г. прием студентов уменьшился на 1,5 тыс. чел. – с 9,6 тыс. чел. до 8,1 тыс. чел. Прием сократился как в государственные и муниципальные вузы (с 9,2 тыс. чел. до 7,9 тыс. чел.), так и в негосударственные вузы (с 0,4 тыс. чел. до 0,2 тыс. чел.) [1, с. 128]. Выпуск специалистов с высшим образованием уменьшился за этот период почти с 11,0 тыс. чел. до 6,7 тыс. чел. (в 1,6 раза), в том числе в государственных вузах – с 10,4 тыс. чел. до 6,5 тыс. чел. (в 1,6 раза), в негосударственных вузах – с 0,6 тыс. чел. до 0,2 тыс. чел. (в 3,0 раза) [1, с. 129].

Имело место также снижение сохранности контингента студентов. Так, из 9,6 тыс. чел., поступивших в вузы в 2015 г., выпуск бакалавров в 2019 г. составил 7,2 тыс. чел. (75 %). Из 8,7 тыс. чел., принятых в вузы области в 2017 г., было выпущено специалистов в 2021 г. 6,7 тыс. чел., т.е. сохранность контингента составила 77 %. Главным фактором невысокого показателя сохранности контингента студентов является также их отчисление из-за большого количества пропусков занятий по неуважительным причинам и, как следствие, наличия академических задолженностей. Меньшую часть составляют лица, отчисленные по собственному желанию, а также переводящиеся в другие вузы, находящиеся за пределами Пензенской области.

В целом сложившаяся в регионе ситуация в области подготовки специалистов со средним специальным и высшим образованием полностью отражает современные тенденции развития хозяйства, связанные прежде всего с возрастающими темпами развития промышленного производства, для чего имеются все необходимые предпосылки – наличие квалифицированных трудовых ресурсов, достаточно развитая научная база, интеллектуальный потенциал региона, специализация и кооперирование промышленности, а также удобство транспортно-географического положения области с точки зрения доставки сырья, топлива, комплектующих изделий из других регионов и благоприятное рыночное положение с точки зрения вывоза продукции пензенских предприятий в другие регионы за пределы области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пензенская область. 2021: стат. ежегодник. Пенза : Пензастат, 2022. 325 с.
2. Симакова Н. А., Пятин М. А. Культурно-образовательный уровень как важнейший показатель качества населения региона (на примере Пензенской области) // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11, № 3А. С. 50–59.
3. Симакова Н. А., Вдовина Э. Л. Территориальная организация образования в системе социальной инфраструктуры Пензенской области // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. С. 185–190.

Марина Алексеевна Сорокина

г. Пенза, sorokinamarina366@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование – это форма обучения, которая предоставляет каждому человеку, независимо от его физических, социальных, эмоциональных, умственных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, возможность получить образование в общеобразовательных учреждениях.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Сегодня в России одной из основных целей государственной политики в образовании является развитие безбарьерной среды, способной обеспечить всестороннее интегрированное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательные учреждения.

Создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями оказывает значительное влияние на качество инклюзивного образования [4]. Однако, существует недостаток методического обеспечения, которое включает выбор определенных технологий, их внедрение и отработку, индивидуализацию и дифференциацию, а также изменение содержания обучения. Мы считаем, что использование интерактивных технологий – одно из средств активизации обучающихся и повышения качества инклюзивного образования [5].

Интерактивные технологии представляют собой методы обучения, основанные на активном взаимодействии всех участников образовательного процесса, включая воспитателей. В процессе такого обучения каждый ребенок приносит свой особый вклад, осуществляется обмен знаниями, идеями и различными подходами к решению задач [3]. Благодаря этому создается открытая среда образовательного общения, в рамках которой все участники взаимодействуют, равноправно высказывают свои аргументы, обогащают совместные знания и имеют возможность взаимной оценки и контроля успехов.

Существует множество интерактивных технологий, таких как игровые и виртуальные платформы, электронные книги, программное обеспечение для обучения, что обеспечивает возможность предоставления инклюзивного образования детям с разными потребностями. Такие технологии создают комфортные условия для детей с физическими или психическими трудностями, тем самым упрощая процесс обучения для всех обучающихся [5].

Интерактивное обучение подразумевает не только взаимодействие среди учащихся, но и взаимодействие между обучающимся и различными материалами, а также с воспитателем. Оно не сводится лишь к обмену информацией между детьми и воспитателем, а представляет собой обмен информацией, знаниями, что способствует развитию индивидуальности обучающихся. Интерактивное обучение строится на принципе включения детей в процесс познания. Такой подход основан на диалоге или беседе между воспитателем и детьми [1].

В качестве примера более подробно рассмотрим интерактивную технологию – квест-игра. Квест-игра – педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо ресурсы: в первую очередь – знания, умения; затем наблюдательность, сообразительность, умение логически и творчески мыслить, умения применить знания в практических условиях [2]. Мы разработали календарно-тематический план проведения квест-игр по развитию словаря с детьми старшего дошкольного возраста в МБДОУ д/с № 5 г. Каменка.

Месяц	Используемые методы и приемы	Словарная работа	Используемые сказки и рассказы
Октябрь	Придумывание загадок; словесная игра «Потому что...», «Скажи наоборот»; дидактическая игра «Магазин.	Обогащение словаря: <i>завалинка, не промах</i> ; активизация словаря: <i>опушка, крылатый, мохнатый, масляный, бобы</i> ; уточнение словаря: <i>ошпарилась, «блин убежал», обварилась, «клюв своротил», «один на другого кивает», «воробей воротится», «ножки бью, крылышки треплю»</i>	Сказка «Крылатый, мохнатый да масляный» (русская народная сказка)
	Рассматривание иллюстраций к произведению; дидактические игры «Как назвать того, кто...?», «Подбери словечко»; придумывание продолжения сказки; словарно-логическая игра «Классификация предметов».	Обогащение словаря: <i>крестьяне, гумно, кокорина</i> ; активизация словаря: <i>стадо, хвастать, хвастун</i> ; уточнение словаря: <i>лапищи, усищи, зубищи, потрепала, немного погода, мять</i> .	Сказка «Заяц-хвастун» (обр. О. Капица)
Ноябрь	Дидактические упражнения «Подбери действие», «Составление предложений с предложенным словом»; песня о яблоньке; рассматривание иллюстраций; беседа; словесная игра «Вы поедете на бал?»	Обогащение словаря: <i>сирота, занудили, заморили, рябая, журят, пять пудов, мачеха, холсты, листвицы, барин</i> ; активизация словаря: <i>прясть, ткать, «Крошечка-Хаврошечка», солнышко, коровушка, ушко, матушка, голод, яблочки наливные</i> ; уточнение словаря: <i>свет божий, «ткнуть да толкнуть», к завтраму, влезь, девица, побряхтит, дивится, дочь пригожая, приказанье, распеклась, приветить, «в добре поживать, лиха не знать», кудреватый, Одноглазка, Двуглазка, Триглазка, «глазки смежила».</i>	Сказка «Крошечка-Хаврошечка» (русская народная сказка)
	Чистоговорки; дидактическая игра по лексической теме «Овощи и фрукты» «Чудесный мешочек»; словесная игра «Потому что»; беседа.	Обогащение словаря: <i>колхозный огород, за пазухой, канава</i> ; активизация словаря: <i>огурцы, сторож, свисток, рвать, украсть, грядка, сажать</i> ; уточнение словаря: <i>растить, старенький, вор, «не было ни души», «во весь дух»</i>	Рассказ «Огурцы» (Н. Носов)
Декабрь	Рассматривание игрушек; придумывание загадок; дидактическая игра по лексической теме «Животные» «Бывает – не бывает»; беседа.	Обогащение словаря: <i>собственная, оцетинился, издохла, засов</i> ; активизация словаря: <i>звери, собачонка, лев, смерть</i> ; уточнение словаря: <i>зверинец, хозяин, подле</i> .	Рассказ «Лев и собачка» (Л. Толстой)

Использование интерактивных технологий в образовательном процессе позволяет достичь заметных результатов как у детей, имеющих особые образовательные потребности, так и у детей, у которых их нет. Интерактивные технологии играют ключевую роль в создании более доступной и эффективной инклюзивной системы образования. Применение таких методов помогает сократить разрыв между детьми с разными способностями и создает равные возможности для получения образования.

Данные технологии делают образовательный процесс более захватывающим, интересным и эффективным. Кроме того, они могут быть успешно интегрированы в подходы, относящихся к «золотому стандарту» обучения и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями: когнитивно-поведенческая терапия (СВТ), АВА-терапия, ТЕАССН-терапия, программы развития социальных навыков, для безречевых детей система коммуникации посредством обмена карточками (PECS) [3].

Таким образом, использование интерактивных технологий в инклюзивной образовательной среде способно преодолеть множество преград, которые возникают при обучении детей с особенностями здоровья и инвалидами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибрагимова Г. Р., Половнева Е. Н. Интерактивные мультимедийные технологии как средство познавательного и речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник дошкольного образования. 2021. № 47. С. 122.

2. Корзникова Т. П. Квест-игра как эффективная форма организации образовательной деятельности дошкольника // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (272). С. 21–24.

3. Лыгина М. А. Комплексный подход к обучению детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование и наука. 2019. № 4. С. 126–129.

4. Моргачёва Е. Н., Тюрина Н. Ш. Интерактивный подход в работе с обучающимися с ОВЗ // Интерактивный подход в специальном и инклюзивном образовании (г. Москва, 13 марта 2020 г.) : сб. ст. XII Междунар. теоретико-методологического семинара. М. : Мир науки, 2020. С. 15–16.

5. Самсонова Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования. М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. С. 36.

УДК 372.851

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, sorokina_m@list.ru

Дарья Вячеславовна Храмова

г. Пенза, darya.khramova01@yandex.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КРУЖКА ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Математический кружок является одним из видов внеурочной деятельности. Основная цель работы кружка – это развитие познавательной активности, логического мышления, креативности школьников, обладающих математическими способностями.

Также важно подчеркнуть следующий факт – решение нестандартных математических задач с раннего возраста способствует развитию разносторонних навыков и качеств, которые будут полезны как в академическом образовании, так и в повседневной жизни. В каком возрасте необходимо начинать систематическое решение нестандартных задач? Четких возрастных рамок в ответе на этот вопрос указать нельзя. В частности, в 5 классе, когда дети начинают более серьезно изучать математику, можно организовать кружок, который будет разнообразен и по содержанию, и по формам работы, поэтому участие в кружке может оказаться не только полезным, но и увлекательным.

Математика, как наука, даёт представление о многих закономерностях и об их логической связи. Решение нестандартных задач требует более глубокого анализа проблемы и нетривиального подхода. Дети, решая такие задачи, развивают навыки обоснованного и последовательного рассуждения, способность анализа, а также умение находить логические связи между разными аспектами вопроса.

Нестандартные задачи требуют нетрадиционных подходов и решений. Это стимулирует развитие креативности и способности детей «выходить за рамки» типовых методов решения. По мере решения таких задач, школьники учатся мыслить гибко и находить различные пути к решению проблем. Разнообразные ситуации, с которыми дети могут столкнуться в будущем, могут потребовать творческого подхода и аналитического мышления. Раннее ознакомление с такими задачами помогает лучше подготовиться к реальным жизненным обстоятельствам.

Решение нестандартных задач в группе является одним из средств повышения мотивации к изучению данного предмета. Вопросы и проблемы, рассматриваемые в рамках кружка, часто более интересны и сложны, чем те, которые изучаются в школе. Это может подтолкнуть учащихся к самостоятельному изучению математики и углубленному пониманию этой науки.

Для тех школьников, кто серьезно увлекается математикой, кружок становится подготовкой к участию в олимпиадах, где учащимся предоставляется возможность проявить себя и получить признание за свои достижения, а раннее ознакомление с нестандартными задачами помогает детям делать это успешно. Кроме того, различного рода соревнования, в частности математические, требуют командной работы, что учит школьников сотрудничать, обмениваться идеями и решениями, а также разрабатывать стратегии для совместного достижения цели.

Также важно отметить, что поиск ответа на нетривиальный вопрос требует терпения и настойчивости. Такие обстоятельства служат благоприятной обстановкой для развития самодисциплины и уверенности в собственных способностях.

Таким образом, математический кружок – это эффективный способ развития познавательной активности учащихся 5 класса. Решение нестандартных задач с раннего возраста имеет несколько весомых преимуществ и обоснований: формирование логического мышления, креативности, интереса к математике, навыков командной работы и самодисциплины, а также кружок готовит детей к участию в математических олимпиадах. Поэтому родители и учителя могут рассмотреть возможность организации или участия в математическом кружке для детей, чтобы помочь им развить свой потенциал и стать успешными в изучении математики как можно раньше.

Ведущими математическими школами накоплен огромный опыт организации математических кружков (см, например, [1]). Мы хотим остановиться на обсуждении таких вопросов, как формы и содержание занятий в рамках работы в одной или двух параллелях одного образовательного учреждения. Посещение кружка обучающимися должно быть организовано на добровольной основе, но при этом все-таки необходимы

некоторые вступительные испытания, позволяющие ранжировать желающих заниматься по уровню готовности и способностей. Если мы начинаем работать с учащимися общеобразовательных классов, которые не сталкивались с решением нестандартных задач, то в начале обучения в кружке необходимо основное внимание уделять мотивации, постепенно повышая уровень сложности рассматриваемых заданий. На наш взгляд уже на начальном этапе можно организовать рейтинговую систему, где на каждом занятии учащиеся зарабатывают баллы за решенные и сданные преподавателю задачи. Это является неким стимулом, аналогом школьной отметки, и поможет первоначальную внешнюю мотивацию обучающихся постепенно переводить во внутреннюю.

Структура стандартного занятия математического кружка для 5 класса может выглядеть следующим образом:

1. Организационный момент.
2. Мотивирование к учебной деятельности. На этом этапе ученикам можно предложить ответить на проблемный вопрос или решить новую для них задачу, школьники самостоятельно находят место затруднения и определяют цели и задачи занятия.
3. Актуализация знаний. Данный этап предназначен для «оживления» знаний школьников по изучаемой теме.
4. Поиск решения проблемы учениками.
5. Выражение решения.
6. Самостоятельная работа. Этот этап предполагает практические упражнения, решение задач с рабочих листов в парах или группах, математические игры или головоломки, направленные на закрепление изученного материала и др.
7. Рефлексия.

Структура занятия может меняться в зависимости от потребностей учеников и конкретной темы.

Формы работы могут быть следующими:

1. Тематические занятия. Это занятия с фокусом на определенных математических темах и концепциях, подходящих для 5 класса; изучение новых математических тем и понятий; решение задач и практические упражнения, связанные с темой занятия.
2. Проведение командных математических игр и решение головоломок для развития логического мышления; решение коллективных задач.
3. Самостоятельная работа и домашние задания.
4. Математические соревнования и олимпиады (индивидуальные и командные).
5. Проектная работа.

Содержание занятий математического кружка можно согласовывать с содержанием школьной программы, изучаемым параллельно. Однако, это не всегда возможно. Особенно, если слушатели кружка являются обучающимися разных параллелей классов. На протяжении первого года обучения необходимо познакомить ребят с основными приемами, используемыми при решении нестандартных задач. Мы считаем, что занятия кружка можно начать с решения логических задач. Они, как правило, не требуют вычислений, тогда как «школьные» задачи 5-6 классов работают, в основном на вычислительные навыки и многим учащимся кажутся трудоемкими и скучными. Решение логических задач можно разделить на несколько условных групп. Первая группа – задачи на установление соответствия между элементами нескольких множеств, или, так называемые, «логические таблицы» [2]. Задачи подобного типа позволят обучающимся осуществить плавный переход от визуального, пошагового восприятия решения задачи, с которым они работали в начальной школе, к решению умозрительному, состоящему из цепочки умозаключений, которую не всегда можно отразить символично. Второй тип

задач – это задачи «рыцари и лжецы», в которых происходит знакомство с элементами математической логики и работа с высказываниями. Этот тип задач уже не так легко записывать схематично, и происходит начальный этап осознания необходимости аргументированного словесного обоснования решения задачи. При работе с такими задачами нужно формировать привычку записи полного решения, доказательства правильности своих рассуждений. Третий тип логических задач, которые считаем необходимым рассмотреть на данном этапе, – это задачи на «переправы». В таких заданиях часто требуется работа с большим количеством данных и условными рассуждениями типа «а что будет, если...». Завершить блок логических задач первого этапа можно задачами на «переливания и взвешивания». Этот тип задач будет осуществлять плавный переход к осознанию того, что умение работать с числами и числовыми операциями необходимо даже в логических задачах. Поэтому на следующих занятиях кружка можно переходить к изучению применения четности, делимости, теории остатков.

Таким образом, организация первых занятий математического кружка должна положительно сказаться на мотивации и развитии интереса у учащихся к изучению математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генкин С. А., Итенберг И. В., Фомин Д. В. Ленинградские математические кружки. М. : МЦНМО, 2023. 304 с.
2. Галкин Е. В. Нестандартные задачи по математике: Задачи логического характера. М. : Просвещение, 1996. 160 с.

УДК 504.064.3:581.142:581.143:58.085

Наталья Михайловна Стародубова

г. Пенза, n.starodubova1@yandex.ru

Сергей Александрович Солдатов

г. Пенза, soldatov_sa@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МИТОТИЧЕСКОГО ИНДЕКСА В ЭКОЛОГО-ГЕНЕТИЧЕСКОМ МОНИТОРИНГЕ

На сегодняшний день для характеристики экологической ситуации активно используются методы биотестирования, в основе которых лежит реакция живых организмов на внешние факторы [11]. Качество среды следует определять в первую очередь по реакциям её основных производителей – продуцентов. Их деятельность оказывает влияние на благополучие всех остальных живых существ, включая человека [6, 7]. Растения – классический объект исследования воздействия деятельности человека на окружающую среду, так как они первые сталкиваются с влиянием загрязняющих веществ и не избегают их, в отличие от животных. Это позволяет точно определить продолжительность действия вредных факторов [9].

Корень является классическим объектом при изучении процессов деления и дифференцировки клеток, так как апикальные меристемы корня отличаются относительной простотой анатомического строения. Также в апексе корня можно четко выделить зоны деления, растяжения и дифференциации. Клетки зоны деления обладают

высокой пролиферативной активностью. Апекс корня является одним из основных доминирующих центров растения. От его активности зависят тканеобразующая способность и последовательность органогенеза.

Некоторые авторы в качестве специфических биомаркеров предлагают рассматривать нарушения митоза. Митотическая активность (МА) определяет энергию роста. Выражением МА является митотический индекс (МИ). Митоз – генетически детерминированный процесс. Любые отклонения от нормального протекания митоза будут приводить к изменениям в жизнедеятельности клетки, которые могут привести к развитию патологий [3].

Целью работы является проведение аналитического обзора литературных данных об использовании методики определения МИ в эколого-генетическом мониторинге и установление пределов изменчивости МИ в норме.

Для цитогенетических исследований чаще всего используют хвойные деревья, так как они обладают повышенной чувствительностью к поллютантам, а также клетки сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris* L.) имеют сходную радиочувствительность с клетками человека [4].

В Воронежской области, на территории Усманского и Хреновского боров (выступали в качестве экологически безопасной контрольной площадки) и в г. Воронеже (в качестве опытной), изучалась изменчивость МА сосны обыкновенной при стрессовых и естественных условиях роста. Пределы изменчивости уровня МИ сосны обыкновенной на экологически «чистых» территориях Воронежской области в период 1997–2008 гг. варьируют от 6,1% до 8,4 % (за исключением значения МИ 5,7 % в работе Дорошева С. А., автор отмечает нецелесообразным использование семян производственного сбора в мониторинговых исследованиях) [3].

Цитогенетический мониторинг (реакция клеток меристемы корней проростков берёзы повислой (*Betula pendula* Roth)) проводился на территориях с разным уровнем загрязнения окружающей среды в условиях Алтайского края [12], Воронежской области в 2000 г. и 2002 г. [2]. На экологически безопасных территориях в утренний пик МА (9 часов) МИ составлял 7,5 %, 7,7 % и 5,1 % соответственно. А в вечерний пик – 8,3 % (в 21 час), 8,1 % (в 21 час) и 5,5 % (второй пик МА в 2002 г. сдвинулся на отметку 24 часов).

При слабой степени антропогенного загрязнения среды в условиях Воронежской области в 2015 г. МИ клеток в апексе корневой меристемы у проростков берёзы повислой составлял 9 % [1].

ВОЗ рекомендует метод с использованием лука репчатого (*Allium cepa* L.) в качестве тест-объекта как стандарт в цитогенетическом мониторинге. В различных корнях одной луковицы МИ может варьировать, но средние значения данного показателя являются достаточно стабильными [8].

Н. Н. Чернышова и другие провели ряд исследований мутагенной и токсической активности воды в реке Чумыш. Контрольный показатель – среднее значение МИ в апикальной меристеме лука репчатого, выращенного в очищенной водопроводной воде, составлял 9,66 %. Установлено, данный уровень МА в клетках лука репчатого указывает на наличие в донных отложениях веществ, обладающих генотоксическим и митозоингибирующим действием. Активация механизмов адаптации клеток тестируемого объекта происходит за счёт стрессовых факторов, что позволяет им сохранять свою жизнеспособность. Важно отметить, при проращивании лука репчатого в дистиллированной воде, МИ составлял 12,25 %, существенно превысив показатели контроля. Эффект стимуляции митоза дистиллированной водой свидетельствует о ее токсическом воздействии для живых организмов [13].

Ульяненко Л.Н. изучено воздействие тяжелых металлов – меди, цинка и никеля, при совместном и раздельном действии на цитогенетическую реакцию в апексе корней лука репчатого. В контроле (дистиллированная вода) МИ лука репчатого составлял 15,12 % [10].

В связи с тем, что в природных условиях при пиролизе фосфорных минералов легко образуется химически активный белый фосфор, в работе Миндубаева А. З. исследована генотоксичность культурной среды, содержащей белый фосфор. В контроле (отстоянная отфильтрованная водопроводная вода) МИ в клетках корней лука составлял 7,25 % [5].

Примеры исследований показывают, что анализ изменчивости по цитогенетическим параметрам, имеет большое значение для мониторинга, позволяя оперативно отслеживать возникающие под действием среды изменения.

Чтобы учитывать степень цитогенетических нарушений – важно определять диапазон изменчивости исследуемых параметров в норме. Это позволит прогнозировать степень генетического риска для конкретного вида от состояния окружающей среды.

Методика оценки МА является ключевым элементом эколого-генетического мониторинга. Использование данной методики на субклеточном и клеточном уровнях позволяет определить влияние исследуемых веществ и факторов на генетический материал клеток тестовых объектов.

Рекомендуем при исследовании цитогенетических показателей проводить фиксацию материала в 9 часов утра, т.к. первый пик МА является стабильным [2, 3, 12]. Также, нежелательно использовать дистиллированную воду в качестве контроля при биотестировании. При исследованиях на проростках *Pinus sylvestris* L., полученного при семенном размножении, в качестве контрольных показателей предлагаем использовать следующие значения МИ – от 6,1 % до 8,4 %, для проростков *Betula pendula* Roth – от 5,1 % до 9 % [1, 2, 3, 12]. При изучении изменений в экосистемах важно применять методы, позволяющие провести комплексную оценку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Т. В. Цитогенетические изменения проростков березы повислой при загрязнении городской среды // Вестник Пензенского государственного педагогического университета. Серия: Лес. Экология. Природопользование. 2015. № 2 (26). С. 77–82.
2. Вострикова Т. В. Суточная ритмика митотической и ядрышковой активности у березы повислой // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2010. № 4. С. 74–77.
3. Игнатова И. В. Сравнительная цитозология сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris* L.) и ели белой (*Picea glauca* (Moench) Voss) в условиях антропогенного загрязнения. Воронеж : ВГУ, 2022. 178 с.
4. Калаев В. Н. Цитогенетический мониторинг загрязнения окружающей среды с использованием растительных тест-объектов : автореф. дис. ... канд. биол. наук. Воронеж : ВГУ, 2000. 25 с.
5. Миндубаев А. З., Бабынин Э. В., Бадеева Е. К. [и др.]. Генотоксичность и цитогенетическое действие белого фосфора // Известия вузов. Прикладная химия и биотехнология. 2019. № 1 (28). С. 81–94.
6. Неверова О. А., Еремеева Н. И. Опыт использования биоиндикаторов в оценке загрязнения окружающей среды: аналитический обзор. Новосибирск : ГПНТБ СО РАН, 2006. 87 с.

7. Николаевский В. С. О новой концепции и методологии экологического мониторинга и охраны природы // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 1999. № 4. С. 18–23.

8. Песня Д. С., Романовский А. В., Прохорова И. М. Разработка методики для оценки влияния УВЧ-излучения сотовых телефонов и других приборов с ЭМИ Рч на организмы *in vivo* // Ярославский педагогический вестник. Естественные науки. 2010. № 3. С. 80–84.

9. Прохорова И. М. Растительные тест-системы для оценки мутагенов. Ярославль : ЯрГУ, 1988. 13 с.

10. Ульяненко Л. Н., Рева Е. В., Сынзыныс Б. И. Цитогенетические эффекты у *Allium* сера L. при раздельном и сочетанном действии Cu, Zn и Ni // Сельскохозяйственная биология. 2017. № 1. С. 183–190.

11. Филиппова Г. В., Прокопьев И. А., Шеин А. А. Влияние техногенного пылевого загрязнения на физиологические и цитогенетические характеристики семенного потомства лебеды раскидистой (*Atriplex patula* L.) // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. 2015. № 3 (79). С. 89–93.

12. Хлебова Л. П., Ерещенко О. В. Ритмы суточной митотической активности у березы повислой (*Betula pendula* Roth.) в условиях Алтайского края // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 3 (83). С. 100–104.

13. Чернышева Н. Н., Хлебова Л. П., Горянинова О. С., Крайнов А. П. Оценка токсичности донных отложений реки Чумыш с использованием *Allium*-теста // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2016. № 9 (143). С. 39–45.

УДК 728.83(470.40)

Алина Валерьевна Стрельникова

г. Пенза, strelnikova.alina36@yandex.ru

Светлана Владимировна Филатова

г. Пенза, col4uginasvetlana@yandex.ru

ПЕЙЗАЖИ МУЗЕЯ-УСАДЬБЫ «ТАРХАНЫ» КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Усадебная культура Пензенского края традиционно привлекает внимание художников. В данной статье мы подробнее остановимся на рисунках, посвященных родному дому великого русского поэта М. Ю. Лермонтова. Первым сохранившимся до наших дней изображением усадьбы считается работа «Вид дома и домово́й церкви где родился Лермонтов (село Тарханы Чембар. уез.). Литография Пензен. Губерн. Правления. Рисовал М. Рудкевич» (рис. 1). Время ее создания вызывает в научных трудах дискуссию. На протяжении длительного времени – а именно, с 1948 г., когда она была впервые опубликована, – литографию датировали 1842 г. Это решение связано с именем биографа М. Ю. Лермонтова П. А. Висковатого, который был одним из первых собирателей сведений о поэте. Но в настоящее время допускаются сомнения по поводу данной даты. Так, Е. П. Белохвостиков справедливо отмечает, что 1842 г. невероятен хотя бы потому, что М. Рудкевич родился не ранее 1846 г. Он относит изображение к 1870-м гг. и позже.



Тарханы. Вид дома и домово́й церкви. 1842 г. (Литография по рис. М. Рудкевича.)

В то же время, существует гипотеза, что 1842 г. – вполне реальная цифра. Лермонтовед П. А. Фролов предполагает, что М. Рудкевич мог перерисовать Тарханы в 70-е гг. XIX в. с более раннего изображения. В частности, в 1943 г. А. П. Петровым, кузеном М. Ю. Лермонтова, была запечатлена соседняя Апалиха, имение любимой тетушки поэта М. А. Шан-Гирей. Учитывая тот факт, что Е. А. Арсеньева всячески поддерживала родственные связи и следовала принятым в то время правилам гостеприимства, логично предположить, что Петров бывал и Тарханах. В пользу данного предположения говорит и схожесть обоих рисунков. И в том, и в другом случае изображены барский дом с хозяйственными постройками и окружающий ландшафт. В Апалихе это приусадебный пруд, на нем – лодки с двумя гребцами и группа любителей водных видов спорта. В Тарханах также показан местный водоем, в котором плавают утки и гуси. На заднем плане – парк, церковь Марии Египетской, господский дом. С точки зрения техники Рис. выполнен не слишком грамотно: есть ошибки в изображении западного фасада церкви, пруд выполнен условно. Кроме того, показ усадьбы противоречит документальным источникам. Например, согласно архитектурным планам, центральная двухэтажная часть барского дома никогда не выступала в сад, оставляя слева и справа одноэтажные постройки. На фасаде нижнего этажа показано 7 окон, а в действительности их было 9. Нарушены пропорции церкви. Вышеприведенные замечания опять-таки ставят под сомнение авторство М. Рудкевича, который был отличным профессионалом. Наконец, литография противоречит рисункам П. А. Висковатого, выполненными в 1880–1881 гг. Так, у Рудкевича отсутствует балкон, все окна мезонина одинаковые. У Висковатого, наоборот, наличествует балкон, а вместо среднего окна – застекленная дверь. Есть и другие расхождения. Достоверность рисунков Висковатого подтверждается документально: в частности, сохранилась фотография Е. И. Брысова от 1903 г., на которой барский дом запечатлен в характеристиках, зафиксированных в начале 1880-х гг. Таким образом, вывод П. А. Фролова о том, что названная литография является «первым изображением Тархан по оригиналу неизвестного... непрофессионального художника, сделанного, вероятно, в 1842 г.» [3, с. 21–26, 29, 37–40] представляется нам убедительным и аргументированным.

В данной связи уместно отметить то обстоятельство, что, судя по изобразительным источникам первой половины XIX в., Тарханы были типичной усадьбой среднепоместного провинциального дворянства. Так, Ю. А. Фролова выделяет следующие характерные черты:

- господский дом представлял собою здание с деревянной крышей в один или два этажа. Во втором случае первый этаж был выше;
- на главный фасад выходило от 8 до 11 окон;
- главный подъезд оформлялся 4–6 колоннами с фронтонным треугольником;
- над основным корпусом жилого дома размещалась надстройка – мезонин, а над ним или на крыше находилось нежилое помещение;
- по обеим сторонам пристраивались одноэтажные флигели [2, с. 25].

Этот факт косвенно подтверждается и М. Ю. Лермонтовым, который писал, что «барский дом был похож на все барские дома: деревянный, с мезонином...» [1].

Существует еще одно изображение Тархан – это вид с востока на центральную часть усадьбы с одноэтажным господским домом, с каменной церковью Марии Египетской и деревянным флигелем, в котором проживал дядька Лермонтова А. И. Соколов. Данный вид показан на гравюре М. Рашевского по рисунку И. Панова, Д. Рыжова, Л. Серякова, П. Бореля, картине Н. Гарднера. Считается, что основой этих гравюр был как раз Рис. И. Панова (рис. 2). Они отражают состояние усадьбы на 1867 г., когда мезонин был снят. По одной из версий, дом планировался продать под снос, в связи с чем его начали разбирать. По другой – мезонин «стал сильно давить на крышу на давнишнем уже и старом строении», потому потребовался определенный ремонт.



Учитывая тот факт, что дом лермонтовских времен был полностью уничтожен пожаром 1908 г., данные рисунки стали неоценимым источником для работ по реконструкции музея-усадьбы. Долгое время он сохранял послепожарный вид, но в ходе реставрационных работ в 1990–2000 г. образ здания стал приближен облику первой половины XIX в.

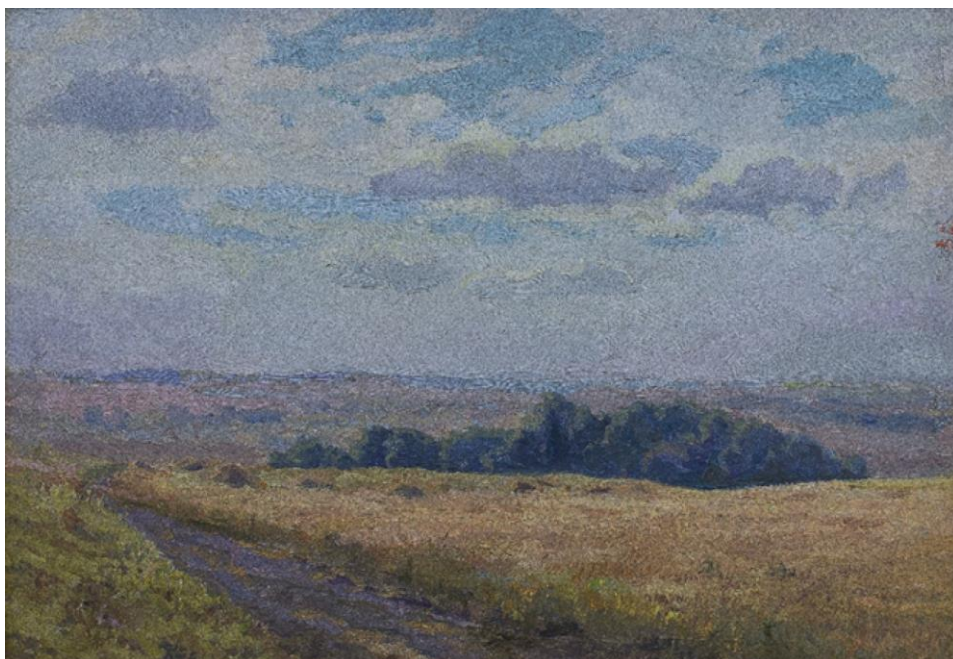
Другим успехом следует считать восстановление в 1868 г. дома ключника – материальной копии того, что воплощено на гравюрах 1867 г.

В XX–XXI вв. музей-усадьба «Тарханы» стала источником вдохновения для многих художников. Это М. М. Гохштейн, Г. Б. Смирнов, П. С. Аниськин, Б. В. Щербаков, Л. В. Кузнецов, Г. В. Жаков, Г. В. Сальков, И. К. Акжигитов и др. [3, с. 40–47].

М. М. Гохштейн, русский советский живописец, был неравнодушен к отечественной поэзии. Все его полотна, в основном пейзажи, созданы в местах, где жили и творили русские классики. В 1939 г. художник посетил село Лермонтово. Там и появилась его картина «Тарханы» (рис. 3), написанная маслом. Глядя на эту картину, сразу можно сказать, что художник восхищался и горячо любил творчество Лермонтова. На картине изображен барский дом в лучах дневного солнца. Гохштейн умело отображает живость и красоту окружающей природы, выписывая тонки ветви деревьев и листву. Художник детально прорисовывает фасад здания: окна, ставни и белоснежные перила. В этой картине используются преимущественно теплые оттенки, тем временем, прослеживается богатый колорит.



Г. Б. Смирнов, советский живописец, график и педагог, также писал пейзажи Тархан. Он посещал село Лермонтово в 1960-х гг. На своих холстах Смирнов изображал не только саму усадьбу, но и ее окрестности. На картине «Тарханы. Дорога к Апалихе» (рис. 4), написанной в стиле реализм, простираются просторные поля. Художник использует холодную палитру красок, чтобы передать переменчивую летнюю погоду. Смирнов грамотно выстраивает воздушное пространство в картине, что позволяет зрителю осознать масштабы запечатленной реальности. В работе присутствуют широкие мазки, что придает всему произведению живость и динамику.



Совершенно в другом стиле изображал Тарханы П. С. Аниськин. Его картина «Тарханы. Часовня М. Ю. Лермонтова» (рис. 5), написанная в стиле импрессионизм, наполнена осенней красочностью, легкостью. Солнечным утром нам открывается вид на исторический центр музея-заповедника «Тарханы» – часовню, где похоронен М. Ю. Лермонтов. Подбор теплых тонов в сочетании с холодными мазками создает ощущение солнечного, но при этом прохладного осеннего дня. Художник показывает нам состояние природы в движении. Присутствие в картине широких мазков в верхней части картины описывает нам состояние природы, готовящейся к скорой зиме: уже покрасневшие листья вот-вот опадут и оставят ветви молодых деревьев.



Значение пейзажных рисунков усадьбы Тарханы сложно переоценить. Как изобразительный источник, они несут в себе уникальную информацию о том, как выглядел родной дом Лермонтова в бытность поэта, каким изменениям он подвергался в течение времени, каков был окружающий ландшафт. Эти сведения имеют ценность как для осмысления творчества выдающегося земляка, так и для изучения провинциальной усадебной культуры. О практическом, прикладном значении названных рисунков в процессе реставрационных работ музея-усадьбы «Тарханы» говорилось выше. В заключении также следует отметить огромный потенциал современных пейзажных рисунков родного дома Лермонтова в деле духовно-нравственного воспитания. Природа – это родная среда обитания, вот почему любовь к природе часто ассоциируется с любовью к Родине (в данном случае – к малой Родине), а это – важнейшая этическая ценность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лермонтов М. Ю. Я хочу рассказать вам. URL: <https://www.litres.ru/book/mihail-lermontov/ya-hochu-rasskazat-vam-175947/chitat-onlayn/?ysclid=lofbzpknb0278863776> (дата обращения: 31.10. 2023).
2. Фролова Ю. А. Культура дворянской усадьбы по изобразительным источникам первой половины XIX века // История. Общество. Политика. 2017. № 1 (1). С. 82–92.
3. Фролов П. А. Иконография усадьбы Тарханы // Тарханский вестник. 2007. Вып. 20. С. 21–48.

УДК 57.02

Галина Алексеевна Сугрובה

г. Пенза, sugrobovaga@mail.ru

Дмитрий Викторович Кондратов

г. Пенза, piro.kondratov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В наш век – «век технологий» – большинство подростков основную часть свободного времени проводит с мобильными гаджетами, причем не только днем, но и в ночное время. Такое пассивное времяпрепровождение и несоблюдение режима труда и отдыха приводит подростков к гиподинамии и, как следствие, к различным нарушениям функций организма. Этому способствуют и быстрые перекусы вредной едой, нарушение режима питания, приводя к диспепсическим расстройствам, ожирению [1], заболеваниям желудочно-кишечного тракта. Вредные привычки, сопутствующие пассивному образу жизни, частые стрессы могут приводить к хроническим заболеваниям [2]. Это подтверждают и результаты научных исследований последних лет, которые свидетельствуют о сохраняющихся негативных тенденциях в состоянии здоровья школьников (рост числа функциональных отклонений, высокая распространенность хронических заболеваний) [3, 4].

Еще одним важным фактором подобной ситуации являются психолого-возрастные особенности подросткового возраста – именно для этого периода характерно

чрезмерное эмоциональное реагирование на замечания взрослых, появляется стремление попробовать что-то новое (алкоголь, сигареты), что также пагубно может отражаться на обмене веществ и энергии в растущем организме [5].

Предполагается, что физическая активность у современных подростков с возрастом снижается за счёт увеличения доли умственной деятельности из-за повышенных познавательных нагрузок.

В ходе изучения уровня обмена веществ и энергии у подростков (98 чел.) обучающихся были распределены по возрастным группам в соответствии с периодами полового созревания: I группа – 32 человека (14 девочек) 11–12 летнего возраста, II – 36 человек (17 девочек) – 13–14 летнего возраста и III – 30 человек (15 девочек) – 15–17 летнего возраста.

По формулам Харриса-Бенедикта, позволяющим определить теоретические потребности человека в энергии с учетом пола, возраста, массы и роста, был рассчитан идеальный должный основной обмен (ДОО). Таблично-хронологический методом были рассчитаны общий обмен (ОбО), т.е. суточный расход энергии обучающихся, а также рабочая прибавка (РП).

С целью анализа доли двигательной активности (подвижной фазы) в режиме дня был произведен расчет коэффициента физической активности (КФА) – это отношение среднесуточных затрат энергии человека к затратам энергии в состоянии покоя, так называемой величине основного обмена. Он применяется для оценки достаточности движений при том или ином образе жизни и рассчитывается следующим образом:

$$\text{КФА} = \text{общий обмен (суточные энергозатраты)} / \text{основной обмен.}$$

По его значениям подростки были распределены по 3-м уровням в соответствии с представленными вариационными значениями:

1 уровень (1,40–1,69) – обучающийся редко делает физические усилия, не ходит пешком на большие расстояния, не занимается регулярно спортом и проводит досуг сидя: разговаривает, читает, смотрит телевизор или работает на компьютере;

2 уровень (1,70–1,99) – обучающийся испытывает умеренные физические нагрузки или ведущий, в целом, сидячий образ жизни, но периодически занимающийся спортом;

3 уровень (2,00–2,40) – обучающийся испытывает высокие физические нагрузки или занимается спортом [6].

В соответствии с расчётной формулой, чем выше общий обмен, а общий обмен, как правило, выше у тех обучающихся, кто более активен в течение дня и у кого, соответственно, выше уровень рабочей прибавки, – тем выше у них уровень физической активности.

Согласно полученным данным в течение дня, большее количество времени у обучающихся расходуется на школьные занятия, подготовку домашнего задания, работу за компьютером, и лишь малое количество времени отводится на физическую активность. На это указывают средние величины КФА, которые в I и II возрастной группе составили 1,8, а в III группе снизились до 1,6 у мальчиков и до 1,7 у девочек. Среди основных причин подобной динамики – высокая нагрузка в школе, связанная с подготовкой к основному и единому государственному экзаменам. Нельзя исключить и снижение КФА в связи с большей «вовлечённостью» в различные гаджеты, которая также предполагает пассивный образ жизни.

Анализ КФА в I возрастной группе не выявил девочек с низким уровнем физической активности. Оценка КФА свидетельствует о преобладании в группе, независимо от пола, подростков с нормальной подвижностью: 80 % мальчиков и 90 % девочек. У 10 % мальчиков и девочек имеются показатели высокого уровня КФА.

Анализ КФА во II возрастной группе не выявил половых различий в распределении значений КФА по уровням. Среди подростков 13-14 лет преобладают девочки и мальчики с нормальным уровнем подвижности. Высокие показатели уровня КФА отмечены у 21,1 % мальчиков и у 17,6 % девочек.

Результаты анализа уровня подвижности показывают, что КФА значительно снижается с возрастом. Так в III возрастной группе имеются показатели низкого уровня КФА у 46,7 % мальчиков и у 33,3 % девочек. Нормальный уровень КФА имеют 53,5 % мальчиков и 66,7 % девочек. При этом высокого уровня КФА ни у мальчиков, ни у девочек нет.

Во всех возрастных группах по показателю общего суточного энергетического обмена были выделены подростки со значениями нормы ОБО, а также ниже и выше нормы. Было интересно узнать, на какой вид деятельности современные подростки тратят больше времени и энергии. Для этого данные самоотчета обучающихся были проанализированы и сопоставлены в процентном соотношении по виду деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Распределение видов деятельности обучающихся (мин, ккал)

Вид деятельности	Длительность (мин)	Энергозатраты (ккал)
Физическая активность	270	960,6
утренняя зарядка, личная гигиена, хозяйственно-бытовая работа, самообслуживание	100	328,23
ходьба, прогулка, поездка в транспорте	120	406,16
занятия физической культурой, спортом	50	226,22
Умственная работа	485	737,4
школьные занятия	270	421,98
подготовка д/з, работа за компьютером, занятия с репетитором	215	315,5
Отдых	685	584,66
отдых сидя, прием пищи, сон	685	584,66

Умственная работа от общего суточного энергетического обмена у подростков составляет 34 % (485 минут) и приблизительно на нее учащиеся тратят 737,4 ккал в сутки.

Умственная работа по времени преобладает над физической активностью. Физическая активность подростков была рассмотрена на разных уровнях. В первый уровень были объединены менее активные виды деятельности: личная гигиена, хозяйственно-бытовая работа, самообслуживание – им отводилось 7 % дневного времени, во второй – утренняя зарядка, ходьба, прогулка, езда в автобусе – соответственно 8,3 %, в третий – наиболее активные занятия физической культурой, спортом, которые заняли 3,6 % суток. Итого физическая активность составила 18,7 % в сутки, заняла в них 270 мин, на неё израсходовалось 960,6 ккал.

Таким образом, анализ полученных данных выявил дефицит физической активности у современных подростков, что может негативно сказываться на их работоспособности в условиях длительной умственной работы.

Результаты исследования могут стать основой для организации эффективного двигательного режима с целью успешного решения поставленных перед нашим обществом задач гармоничного развития подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павловская Е. В., Строкова Т. В., Сурков А. Г. [и др.]. Характеристика пищевого статуса и основного обмена у детей с избыточной массой тела и ожирением // Вопросы детской диетологии. 2013. № 4. С. 6–13.

2. Черныш П. П. Изменения энергетического обмена у здоровых лиц при психоэмоциональном стрессе // Молодой ученый. 2015. № 4 (84). С. 114–117. URL: <https://moluch.ru/archive/84/15620> (дата обращения: 10.10.2023).

3. Баранов А. А., Кучма В. Р., Скоблина Н. А. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий. М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2008. 216 с.

4. Штина И. Е., Валина С. Л., Ямбулатов А. М., Устинова О. Ю. Особенности основных видов обмена у учащихся средних общеобразовательных учреждений в зависимости от организации учебного процесса и общественного питания // Вопросы питания. 2019. Т. 88, № 1. С. 62–70.

5. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2023. 352 с.

6. Баранов А. А. Физическое развитие детей и подростков Российской Федерации : сб. материалов / под ред. акад. РАН и РАМН, член-корр. РАМН В. Р. Кучмы. М. : ПедиатрЪ, 2013. Вып. VI. 192 с.

УДК 515.12

Ксения Евгеньевна Сурина

г. Пенза, ksienia.surina@mail.ru

Алексей Алексеевич Салмин

г. Пенза, alesik014@vk.com

ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНЯТИЙ «МНОГОУГОЛЬНИК» И «МНОГОГРАННИК»

Многогранник является одним из основных понятий в курсе стереометрии, даёт широкий материал для развития пространственных представлений. Даже такой простой факт, как пересечение диагоналей параллелепипеда в одной точке, требует усилия воображения, чтобы его увидеть наглядно, и нуждается в строгом доказательстве.

Прежде чем дать определение понятия «многоугольник», «многогранник» следует разобраться в сопутствующих понятиях.

Областью топологического пространства называется открытое связное множество. Множество G назовем открытым, если для любой точки данного множества существует окрестность, которая содержится в данном множестве.

Замкнутым множеством топологического пространства называется множество, дополнение которого является открытым множеством.

В топологии под многоугольником понимается замкнутая область, граница которого состоит из конечного числа отрезков (рис. 1). Многоугольник называется простым, если он гомеоморфен кругу.

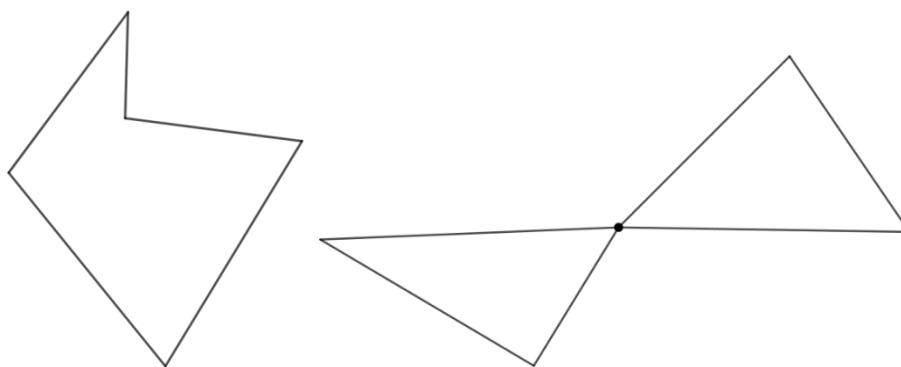


Рис. 1

Соответственно многогранник – это замкнутая область, граница которой состоит из конечного числа многоугольников (рис. 2). Многогранник является простым, если его поверхность гомеоморфна сфере.

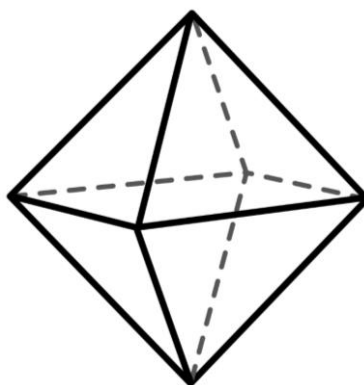


Рис. 2

В группе простых многогранников выделяют топологически правильные. Это такие многогранники, каждая грань которых содержит одно и то же число сторон, и из каждой его вершины выходит одно и то же число ребер. Если у топологически правильного многогранника все грани правильные и равные между собой, то он является метрически правильным.

Рассмотрим определение многоугольника и многогранника в школьном учебнике, автором которого является Атанасян Л. С. [1]. Впервые знакомство с многогранниками происходит при изучении темы тетраэдр и параллелепипед, где под многогранником понимают поверхность геометрических тел, составленную из многоугольников. Чтобы разобраться в данном определении необходимо проанализировать связанные понятия. Что такое многоугольник? В учебнике Л. С. Атанасяна, многоугольником называется замкнутая ломанная, несмежные звенья которой не имеют общих точек. Ломанная в свою очередь – фигура, составленная из отрезков так, что смежные отрезки не лежат на одной прямой. Если концы ломанной совпадают, то она называется замкнутой. Таким образом, многоугольник – это фигура, определяемая как часть плоскости, ограниченная замкнутой ломаной. В школе обучающиеся знакомятся в различными видами многоугольников. На рис. 3 изображен многоугольник, но в школьном курсе многоугольники такого вида не рассматриваются.

В определении многогранника встречается понятие поверхности, которое не вводится в школьном учебнике, обучающиеся должны его понять на описательном уровне. На данном этапе обучающиеся знакомятся с такими многогранниками, как тетраэдр и параллелепипед, определения которых вводятся конструктивно, рассматриваются основные элементы.

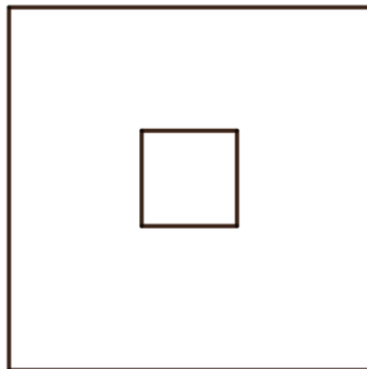


Рис. 3

Углубление в изучение темы происходит при рассмотрении главы «Многогранник», где под многогранником понимают поверхность, составленную из многоугольников и ограничивающую некоторое геометрическое тело. Тело, ограниченное многогранником также можно считать многогранником. Необходимо разобраться, что же называют геометрическим телом. Выделим основные понятия. Точка называется граничной точкой некоторой фигуры, если среди сколь угодно близких к ней точек, есть точки, которые принадлежат фигуре, а также не принадлежащие этой фигуре. Рассмотрим множество всех таких точек, данное множество называется границей. Если какая-то точка фигуры граничной не является, то она является внутренней.

Все фигуры стереометрии можно разделить на ограниченные и неограниченные, к ограниченным относятся: шар, тетраэдр и другие, к неограниченным: прямая, плоскость. Если фигуру можно заключить в какую-либо сферу, то она ограниченная, в противном случае – фигура неограниченная.

Фигура называется связной, если любые две её точки можно соединить непрерывной линией, которая целиком принадлежит данной фигуре. В качестве примеров связных фигур можно рассмотреть тетраэдр, параллелепипед, октаэдр, а фигура, которая состоит из двух параллельных плоскостей связной не является.

Таким образом, геометрическое тело – это ограниченная связная фигура, которая содержит все свои граничные точки, причем сколь угодно близко от любой граничной точки находятся внутренние точки фигуры. На данном определении изложение понятия «многогранник» в школьном учебнике заканчивается [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф. [и др.]. Геометрия. 10–11 классы. 22-е изд. М. : Просвещение, 2022. 255 с.
2. Паньженский В. И. Введение в дифференциальную геометрию : учеб. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей пед. вузов. Пенза : Изд-во ПГПУ имени В. Г. Белинского, 2007. 218 с.

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, marina_sycheva2010@mail.ru

Дарья Александровна Витальская

г. Пенза, vitalskayadr@gmail.com

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЛУЖБЕ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В связи со сложившейся обстановкой в мире особое внимание необходимо обратить не только на социально-политические условия жизни общества, но и на изменение в духовной сфере. Интерес к заявленной теме вызван развитием культурных ценностей в общественном сознании: понятия воинского долга, чести, совести, доблести, развитое чувство патриотизма вновь возрождаются и начинают занимать активную позицию в нашем современном обществе.

В сложных условиях экономической, военно-политической нестабильности наиболее явным становится кризис в военном образовании. Для того чтобы военное образование было на высоком уровне, необходимо начинать военно-патриотическое воспитание с дошкольного возраста и создавать в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) необходимые для этого условия, проводить тематические беседы и мероприятия для детей.

В трудах В. А. Кольцовой, В. А. Соснина формирование патриотизма рассматривается, как социально-психологическое явление, которое включает в себя три аспекта: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Система образования и воспитания в когнитивной сфере осуществляется через получение знаний о подвигах героев Отечества, их самоотверженной борьбе, культурных традициях России. Чувство любви к Родине, гордость за ее историческое прошлое и ответственность за будущее отражаются в эмоциональном аспекте. Ценностно-значимые формы поведения и готовность учитывать интересы общества, государства, действовать на основе общественно-значимых ценностей необходимо прививать с детства [3, с. 89]. Полученные знания о достоинствах объекта патриотических чувств, а затем переход к развитию личностного отношения к нему формируют ряд патриотических убеждений, которые становятся основой мировоззрения.

Ценностное отношение к чему-либо – это сложное психологическое явление, в формировании которого задействованы многие психические познавательные процессы, мотивационная сфера личности, общение, поведение и др. [1].

Ценностное отношение к службе в вооруженных силах – это состояние субъекта, характеризующееся удовлетворенностью выбором деятельности и готовностью выполнять свой долг и постоянно повышать уровень своей физической подготовки.

В структуру ценностного отношения к службе в вооруженных силах входят:

– когнитивный (познавательный) компонент, выступающий как образ того, что познал и воспринял будущий защитник Родины (представление о военно-патриотической деятельности, духовно-нравственных ценностях, непрерывном профессиональном образовании): владение системой теоретических знаний, способность применять знания в практической деятельности, стремление к получению новой информации. Взрослые должны рассказать детям, куда и зачем провожают юношей, какой будет их служба, как нужно готовиться к тому, чтобы стать защитником Родины;

– аффективный (эмоционально-оценочный) компонент, выступающий как комплекс симпатий будущего защитника Родины к непрерывному духовно-нравственному развитию. Эмоции выполняют мотивационную функцию: признание выбранной деятельности как наилучшей, наличие интереса к службе в армии вызывает у человека желание реализоваться в этой сфере как профессионал. Отношение к воинам в нашей стране особое, так как человек в военной форме пользуется уважением, окружен ореолом героизма и славы. Не случайно среди первых и наиболее распространенных детских игр – игры в военных. Ребята хотят быть такими же сильными, ловкими, смелыми;

– конативный (поведенческий) компонент, отражающий готовность будущего защитника Родины действовать определенным образом в различных ситуациях, предполагающий овладение основными приемами и способами поведения в соответствии с присвоенными ценностями в практической деятельности: способность проектировать предстоящую деятельность, умение анализировать результаты своей деятельности, желание служить Родине.

Чувство патриотизма вызывает не только гордость за прошлые годы страны, но и устремленность к лучшему будущему, активную позицию в деле его созидания. Глубокое творческое начало лежит в основе патриотизма. Современность можно понять только на историческом фоне [2, с. 174]. Воспитание дошкольников было бы неполным без включения в его содержание культурно-исторического, духовно-нравственного и других компонентов, знания истории и богатейших традиций Отечества. Только необходимо делать это на доступном пониманию ребёнка этого возраста материале. Посещение музеев, выставок военно-патриотического характера способствует поддержанию общественной исторической памяти.

С точки зрения истории роль патриотизма переоценить невозможно. Нравственный принцип и глубокие социальные чувства к судьбе своей Родины всегда были в сознании русского народа. Патриотизм россиян был одержим победами, самоотверженностью и бесстрашием перед вражеским натиском. Сегодня накопленный веками военный опыт только приумножается, для того чтобы преодолевать возникающие трудности в обороне страны.

По нашему мнению, процесс воспитания будущих защитников Отечества должен начинаться с дошкольного возраста. Для того чтобы планировать различного рода мероприятия военно-патриотической направленности в ДОО, нужно грамотно поставить задачи, определить цели, учесть возраст и психологические особенности детей, их творческие способности. Одним из условий в воспитании патриотизма являются общепедагогические принципы:

- разработка особых форм и методов работы в формировании патриотизма каждой возрастной группы;
- формирование у дошкольников ценностных установок, ориентированных на национальную жизнь страны;
- развитие общечеловеческих ценностей в различных направлениях, таких как духовно-нравственное, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое и др.

В рамках празднования Дня защитника Отечества был разработан проект «Мы за мир во всем мире!».

В подготовке проекта принимали участие ребята разных возрастов, а также родители.

Педагоги ДОО ставили ряд задач:

- воспитать чувство уважения к военнослужащим;
- воспитывать любовь и толерантность к своей Родине, семье, группе;
- познакомить с государственными символами (флаг, гимн, герб, орден);
- формировать бережное отношение к окружающей среде;
- чтить народные традиции и культуру своей страны.

Военная тема восхищает дошкольников, они с удовольствием слушают рассказы и повести на военную тематику. Особенно актуальной она становится во время подготовки к празднованию Дня защитника Отечества. Вся педагогическая работа активизируется. В рамках проекта мы организовали беседу на более конкретную тему, в ходе которой дети смогли познакомиться с военными наградами нашей Родины, рассмотреть их.

Сосредоточили внимание детей на отдельных воинских наградах (Георгиевский крест, орден Александра Невского, орден Кутузова, орден Отечественной войны) и побеседовали о том, что народ всегда помнит и чтит своих героев. Предложили родителям дома продолжить разговор на эту тему, рассмотрев награды, которые хранятся в семейных архивах.

Цель подобной беседы: продолжать формировать у детей понятия о чести, воинском долге, воспитывать уважение к военнослужащим; познакомить детей с военными наградами нашей Родины, рассмотреть их; рассказать, что за особые отличия, за мужество и героизм военных награждают боевыми наградами.

Приведем краткое её содержание.

Во все времена Отечество защищали храбрые, смелые люди: воины-богатыри, полководцы и простые солдаты армии.

Народная память хранит значимые для Отечества имена на каждом историческом этапе. Воспитатель предлагает рассмотреть портреты русских полководцев и рассказывает о них.

Фёдор Фёдорович Ушаков (1745–1817). Один из создателей Черноморского флота и его командующий. В память о великом адмирале в нашей стране учреждены орден и медаль Ушакова, которыми и сегодня награждают военных, отличившихся во время службы в армии.

Александр Васильевич Суворов (1730–1800). Великий полководец не проиграл ни одного сражения, написал книгу о способах ведения войны и боя, воспитания и обучения солдат. В память о великом полководце в нашей стране учреждён орден Суворова.

Павел Степанович Нахимов (1802–1855). В Крымскую войну разгромил турецкий флот в Синопском сражении (1853). В память о великом соотечественнике учреждены орден и медаль Нахимова.

Михаил Илларионович Кутузов (1745–1813). Ученик Суворова. Главнокомандующий русской армией во время Отечественной войны 1812 года, которая закончилась победой русских над французами. Орден Кутузова учреждён в память о великом фельдмаршале.

И в настоящее время наша армия гордится и мощным вооружением, и умными и смелыми воинами: полководцами, солдатами, изобретателями.

Георгий Константинович Жуков (1896–1974). Маршал, четырежды Герой Советского Союза (так раньше называлась наша Родина). Памятник Г.К. Жукову установлен перед зданием Исторического музея на Манежной площади в Москве.

Виктор Васильевич Талалихин (1918–1941). Герой Советского Союза, боевой лётчик, командир воздушной эскадрильи. Его именем названы улицы в городах России, лётное училище и целый ряд школ.

Имя Михаила Тимофеевича Калашикова (1919–2013) известно не только в нашей стране, но и во всём мире, потому что он выдающийся конструктор-изобретатель, доктор технических наук, полковник, дважды Герой Социалистического Труда, создатель современного оружия – знаменитого автомата Калашикова и других видов оружия.

Детям предлагались вопросы и задания:

- Найдите и рассмотрите военные награды.*
- Назовите военные награды, которые вы знаете, расскажите, где вы их видели.*

– *Что вы знаете о героях, удостоенных высших военных наград?*

Словарь: адмирал, великий полководец, фельдмаршал, воздушная эскадрилья, конструктор-изобретатель, воинские награды, орден, медаль.

Материал к беседе: портреты русских полководцев, репродукции с изображением воинских наград (Георгиевский крест, орден Александра Невского, орден Кутузова, орден Отечественной войны).

Предшествующая работа: экскурсии с детьми к памятникам героям Великой Отечественной войны, родителям предлагали дома поговорить с ребенком на эту тему и рассмотреть награды, которые хранятся в семейных архивах.

В рамках празднования Дня защитника Отечества дети рисовали рисунки, делали поделки, готовили подарки для пап и дедушек, разучивали песни и танцы. Ведь праздник 23 февраля – хороший повод воспитания у дошкольников чувства патриотизма, формирования у детей гордости за славных защитников Отечества. Это праздник настоящих мужчин – смелых и отважных, ловких и надежных, а также праздник мальчиков, которые вырастут и станут защитниками Родины!

Стоит отметить, что патриотическое воспитание детей дошкольного возраста способствует формированию у них целостной картины современного общества и общественной жизни прошлого. Подготовка к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, а также желание поступить в военное училище начинается с духовной составляющей личности наших маленьких патриотов и будущих защитников страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «И помнит мир спасенный»: Система образования как залог победы советского народа в Великой Отечественной войне : сб. науч. работ Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Победы (г. Уфа, 17–18 апреля 2020 г.). Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. 615 с.

2. Именнова Л. С. Патриотическое воспитание как системообразующий компонент культурно-образовательной деятельности краеведческого музея // Патриотизм как тип мировоззрения в современных социокультурных трансформациях (материалы круглого стола) : сб. науч. ст. М. : МГУКИ, 2005. С. 173–178.

3. Кольцова В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 89–98.

УДК 376.24

Елена Игоревна Тарабарова

г. Пенза, dudariku@mail.ru

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, pitanovame@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

В нашей стране уже не одно десятилетие идет интенсивное изучение особенностей психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, поиск современных форм их обучения и воспитания, разработка новых коррекционно-разви-

вающих технологий. Дети с синдромом Дауна (далее дети с СД) составляют достаточно большую нозологическую группу среди общего числа детей с интеллектуальной недостаточностью. По данным фонда «Даунсайд Ап» в России ежегодно рождается около 2500 тыс. детей с синдромом Дауна.

Синдром Дауна рассматривается как врожденная форма умственной отсталости. Снижение интеллекта у детей может быть от легкой до тяжелой формы, в совокупности с резким недоразвитием познавательной деятельности. Часто в сопровождении наблюдаются различные нарушения в состоянии здоровья детей [4].

При подготовке к школе детей с СД важно учитывать специфические особенности их моторно-двигательного, умственного, речевого, эмоционального, сенсорного, социально-личностного развития, характер его ведущей деятельности, мотивацию общения и социальную ситуацию развития [2]. На данный момент в России практически нет групп подготовки к школе для детей с особенностями развития. А между тем, это была бы неопределимая помощь семьям, воспитывающим детей с синдромом Дауна. Для создания группы оптимальным является состав из трех-пяти детей. В настоящий момент существует возможность создать группы на базе детского сада или центра развития.

Опытно-экспериментальная работа нами проводилась на базе Пензенской Региональной Общественной Организации помощи инвалидам «Пензенские лучики». Выборка представлена в количестве 6 человек. Возраст детей 7-8 лет (одна девочка – Тоня З. – семилетняя, 5 человек: Саша Е., Катя Б., Дина А., Маша С., Егор К. – восьмилетние). У всех детей средняя степень умственной отсталости. Нами реализовывалась коррекционно-развивающая программа подготовки детей к инклюзивному образованию в начальной школе «Скоро в школу».

В ходе реализации программы осуществляется содействие адаптации ребенка с синдромом Дауна к школьному обучению, развитие познавательной мотивации и формирование социальных черт личности будущего школьника, необходимых для благополучной адаптации к школе. В разработке коррекционно-развивающей программы мы опирались на опыт Государственного областного бюджетного общеобразовательного учреждения «Мурманской коррекционной школы № 1», реализовывающего дополнительную общеобразовательную программу «Первые ступеньки» (2022 г.).

Срок реализации программы: 2022–2023 учебный год. Нагрузка на детей рассчитана в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей и нормами СанПиН 2.4.1.3049–1. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия педагога-психолога проводились по 3 занятия в неделю продолжительностью 20 минут. Групповые занятия – 1 раз в неделю по 30 минут. В проведении исследования нами использованы методики, предложенные Л. Ф. Фатиховой в пособии «Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями»:

1. Раскрась предметы (разработка Л.Ф. Фатиховой). Методика использовалась для изучения уровня и особенностей сформированности восприятия цвета, умение соотносить предмет и его цвет; для выявления уровня сформированности тонкой моторики рук.

2. Подбери фигуру к предмету (модифицированный вариант методики Л. А. Венгера). Методика позволяет исследовать знание о формах, способность соотносить предмет с эталоном; выявить способность к переносу усвоенного перцептивного действия в новые условия.

3. Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (разработка Л.Ф. Фатиховой). Методика позволяет оценить уровень

сформированности умения ребенка ориентироваться в эмоциональных состояниях участников школьной ситуации, способности интерпретировать состояния исходя из представления о ситуации [3].

По итогам проведения констатирующей диагностики отмечается неадекватность в выполнении заданий у четверых из шести человек. По методике «Раскрась предметы» эти дети не приняли задачу, а потому совершали неадекватные действия – рисовали карандашами вне контура. Еще двое – приняли задачу, но закрашивали предметы несоответственно цвету и не могли назвать выбираемые цвета. Даже с опорой на цветное изображение закрашенной фигуры, дошкольники не называли цвета и не соотносили их с предметами. Двое детей, задание выполнили, но с допущенными ошибками имеют слабую моторику рук, о чем свидетельствует выход за контур, слабый нажим и неполное закрашивание фигуры. Средний балл выполнения задания по группе – 0,5, при возможных от 0 до 2 для дошкольников с умственной отсталостью.

По методике «Подбери фигуру к предмету» четверо дошкольников не поняли инструкцию при первом предъявлении. Приступили к выполнению задания только после развернутой помощи с показом инструкции. Одна из испытуемых так и осталась на уровне нецеленаправленного манипулирования картинками. Единственная дошкольница освоила способ наложения, однако в третьей серии ею допущены многочисленные ошибки. Четверо испытуемых понимают инструкцию, но неверно соотносят предметные изображения с эталонами их форм. У всех дошкольников с СД наибольшие трудности вызвало задание третьей серии. Средний балл выполнения задания по группе – 1,25, при возможных от 0 до 4,5 для дошкольников с умственной отсталостью.

Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации показало, что дошкольники с СД способны самостоятельно определить несоответствие эмоциональных состояний в школьных ситуациях, связанных с переживанием грусти, радости и злости. Но и при этом дети нуждаются в подсказывающих вопросах и ориентирах эмоций на предъявляемых картинках.

Удивление или спокойствие как эмоции, которые должны переживать герои ситуаций № 3 и 6, испытуемые дошкольники даже в условиях помощи выделить не смогли. Всех шестерых отличает общая черта – отсутствие в ответах названных причин эмоционального состояния. Трое детей с СД имеют низкий уровень ориентировки в эмоциональных состояниях участников школьной ситуации. Еще трое (вторая половина выборки) имеют очень низкий уровень понимания противоречия в эмоциональных состояниях участников ситуации. Ни один не имеет возможности интерпретировать состояния исходя из представления о ситуации. Средний балл выполнения задания по группе – 4,33, при возможных от 0 до 9 для дошкольников с умственной отсталостью.

Таким образом, анализ полученных результатов по трем методикам показывает потенциальные возможности испытуемых и необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, связанной с подготовкой к обучению в инклюзивных классах школы.

Разработанная и апробированная нами коррекционно-развивающая программа «Скоро в школу» представляет собой систему занятий, проводимых по трем направлениям образовательных областей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие и речевое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с умственной отсталостью в общественную жизнь. В ходе занятий создаются условия усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.

Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, а также становление самостоятельности и саморегуляции собственных действий происходит в игровой и театрализованной деятельности (подвижные игры, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры). В рамках реализации программы предусмотрено формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, что возможно в ситуации совместной трудовой деятельности.

Познавательное развитие предполагает развитие любознательности и познавательной мотивации. Для ребенка с СД важно формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.) [1].

Для достижения результата в реализации занятий использовались опыты с мыльными пузырями, рисование молоком, исследовались свойства песка. Отзываются заинтересованностью дети с СД на игры с природным материалом: «Налей воду в разные кастрюли», «Налей цветную воду в разные кувшины», «Следы на песке», «Наполни водой (песком, фасолью и т.п.) большой и маленький кувшин», «Печем куличики», «Плавающие листья и цветы, шишки» и т.п. На занятиях популярны игры-упражнения с бросовым материалом и бумагой, например, «Бумажные снежинки», «Склеивание листочков бумаги», «Башня из банок», «Картина из скорлупы». Дошкольникам нравятся игры с предметами-орудиями «Разложим посуду на подносы», «Мамин стол» и игры-экспериментирования «Наливаем чай в чашки – заварка и вода», «Салфетки для кукол» и т.п. В ходе занятия проводились дидактические игры на развитие интеллекта, сюжетно-дидактические игры («Магазин игрушек», «Веселый зоосад»); режиссерские игры с пальчиковым театром. В практической деятельности детям с СД предлагалась работа с различными конструктивными наборами, игры с материалом Монтессори.

Речевое развитие детей с СД предполагает усвоение ребенком средств общения для удовлетворения возникающей коммуникативной потребности. В качестве условий развития создавалась речевая среда, в которой стимулировалось пробуждение у ребенка речевой активности как важнейшего условия дальнейшего овладения речью, интереса к предметному миру и человеку. Для ребенка с СД значимо оказаться в игровой коллективной деятельности для формирования способности участия в ней, понимания не только обращенных реплик, но и соотносящих и указательных жестов.

Обогащение активного словаря, развитие звуковой и интонационной культуры речи, обучение рассказыванию позволяет в итоге ребенку с СД овладеть речью как средством общения и культуры. Задачи развития речи решались в организованной исследовательской деятельности. Это упражнения, направленные на формирование ориентировочно-исследовательских действий; на ознакомление детей с пространственными и качественными свойствами объектов. Конечно, привлекательными для детей с СД оказываются сюжетно-ролевые, театрализованные игры с использованием вербальных и невербальных средств общения; игровые ситуации, разыгрывание содержания сказок («Колобок», «Теремок» и др.).

Эффективность проведенной программы оценивалась посредством сопоставления результатов диагностических срезов на начало и конец учебного года. Сопоставление результатов двух диагностических срезов показало наличие положительной динамики в развитии детей с СД.

Выполняя задание методики «Раскрась предметы», все 6 испытуемых приняли задачу в отличие от стартовых данных, когда всего двое поняли суть задания. Все дети

научились различать цвета и закрашивали предметы соответственно и называли выбранный цвет. Можно отметить низкий темп выполнения, подсказки в варианте опоры на цветное изображение закрашенных фигур, но в тоже время важно зафиксировать отсутствие ошибок в определении цвета и самостоятельность выбора. Стоит отметить необходимость продолжения развивающей работы, поскольку остаются диагностированными выход за контур, слабый нажим и неполное закрашивание фигуры, что ориентирует на работу с моторикой рук. Средний балл выполнения задания по группе после развивающих занятий – 1,5 балла против изначальных 0,5.

По методике «Подбери фигуру к предмету» все испытуемые поняли инструкцию с первой подачи, нецеленаправленного манипулирования картинками не наблюдалось. Все освоили способ наложения эталона на Рис. для определения соответствия. Четверо выполнили все три серии задания, допустив незначительное количество ошибок только в третьей серии. Двое верно и самостоятельно соотнесли предметные изображения с эталонами их форм, но только в первых двух сериях, не справившись с заданиями третьей серии. Средний балл выполнения задания по группе – 4,0, против 1,25 изначального. Показатель, полученный после программы проведенных занятий, приближен к максимально возможному для дошкольников с умственной отсталостью.

Отмечены и изменения в способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации, что является актуальным приобретением в качестве показателя готовности к обучению в инклюзивных классах. Дошкольники с СД после проведенной коррекционно-развивающей программы занятий самостоятельно определяют несоответствие эмоциональных состояний в школьных ситуациях, связанных с переживанием грусти, радости, злости, страха, удивления и спокойствия. Выполняя задание, дети не нуждались в подсказках и ориентирах в изображении эмоций, что говорит об успешной социализации в условиях коммуникативного взаимодействия на развивающих и коррекционных встречах с психологом, аналогичных занятиям в школе. У двоих дошкольников остались затруднения с обоснованием причин эмоционального состояния. Четверо детей имеют возможность интерпретировать состояния исходя из представления о ситуации. Средний балл выполнения задания по группе – 7, 25 против 4,33 изначального. До максимально возможных 9 баллов для дошкольников с умственной отсталостью добраться не удалось, что свидетельствует о низких темпах развития и необходимости развивающих занятий и в процессе школьного обучения в условиях инклюзии.

Коррекционно-развивающая работа, направленная на подготовку детей с СД к школе, обеспечивает успешность включения детей в инклюзивные классы начальной школы. Проведенное исследование показывает возможность развития дошкольников с СД на таких этапах формирования эталонных систем, как формирование представления о цвете и о форме предметов. Развивается ориентировка в проявляемых эмоциях в ситуациях взаимодействия взрослых и детей, что позволит дошкольникам адаптироваться и социализироваться в инклюзивных классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухсаева Т. А. Современные подходы к построению коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна в системе ДОУ // Педагогика и психология: теоретические и прикладные аспекты : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Белгород, 19 февраля 2020 г.). Белгород : Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 55–58.

2. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна : метод. пособие / под общ. ред. Н. А. Урядницкой. М. : Даунсайд Ап, 2012. 218 с.

3. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. 80 с.

4. Юдина Т. А. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 94–101.

УДК 070

Арина Сергеевна Титова

г. Пенза, arinati02@mail.ru

Татьяна Владимировна Стрыгина

г. Пенза, s_t_v@list.ru

СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕНЗЕНСКИХ СМИ

Вокальное искусство играет важную роль в музыкальной журналистике, так как является ключевым элементом в музыке. Оно может быть предметом обсуждения в музыкальных обзорах, статьях и рецензиях, критических материалах, где оцениваются как технические аспекты вокального исполнения, так и эмоциональная сила и передача сообщения через голос исполнителя. Также важно учитывать, что вокалисты часто являются центральными фигурами в музыкальных материалах.

Музыкальной журналистикой занимаются такие учёные, как А. Э. Семенова [5], П. А. Свердлов [4], Т. А. Курышева [3] и др. Их исследования затрагивают данную сферу в ретроспективе, теоретические основы музыкальной журналистики и музыкальной критики, тенденции развития и особенности музыкального искусства, жанровую специфику материалов. Однако многие исследователи рассматривают музыкальную журналистику как совокупность материалов об инструментальном, вокальном и композиторском искусстве. «Главным объектом внимания музыкальной журналистики является современный музыкальный процесс. А главная цель музыкальной журналистики – «поиск истины» в разных направлениях музыкального дела и доведение этой истины до общественного сознания», – отмечает Т. А. Курышева [3, с. 13].

При изучении музыкальной журналистики важно различать два понятия, которые иногда рассматриваются как синонимы: музыкальная журналистика и музыкальная критика. Т. А. Курышева утверждает, что отличие между ними заключается в том, что «музыкальная критика» отражает характер мыслительной деятельности, которая имеет художественно-оценочную природу и направлена на анализ творческой составляющей современного музыкального процесса с точки зрения каждого журналиста, а «музыкальная журналистика» является формой реализации специфической музыкально-литературной деятельности, которая вписывается в систему прикладного музыковедения [3, с. 13]. То есть музыкальная журналистика может быть использована как для выражения музыкальной критики (оценочной мысли), так и для музыкального просветительства, освещения и популяризации музыкально-культурного процесса, а также для любой другой публицистики, связанной с музыкой. Объектами музыкальной журналистики чаще всего выступают участники музыкального процесса (исполнители, педагоги, постановщики и др.).

При проведении исследования мы обратились к СМИ Пензенской области, в которых присутствуют материалы, посвящённые музыкальной тематике. В соответствии с целями работы были рассмотрены те, которые посвящены вокальному искусству. Эмпирическим материалом послужили публикации областной газеты «Пензенская правда», районной газеты «Бековский вестник», детско-юношеской газеты «Деловой» за 2023 год, проект ГТРК «Пенза» «Край талантов», программы и сюжеты телеканала «Экспресс». Данное исследование позволяет увидеть, какие аспекты вокальной культуры актуальны и отражаются в местных СМИ. При определении жанров публикаций за основу была взята классификация А. А. Тертычного, в которой выделены информационные, аналитические и художественно-публицистические жанры [6].

В пензенской прессе пишут о достижениях певцов, конкурсах и фестивалях вокального искусства, представлены объявления о местных концертах, выступлениях вокалистов и других мероприятиях, связанных с вокальной культурой. Публикации посвящены разным жанрам вокальной музыки – это академический, эстрадный, джазовый, народный вокал, а также сольное или ансамблевое исполнение. Отметим, что рассмотренные нами публикации чаще посвящены эстраднему вокалу, реже – народному и академическому. Преобладают материалы, представляющие сольных исполнителей.

Жанровая специфика материалов может зависеть от особенностей СМИ. В региональной прессе вокальная культура представлена более обобщённо, с ориентиром на известных исполнителей и популярные мероприятия. Как правило, нет углублённых материалов о вокальной технике, обзоров концертов и альбомов, анализа трендов в вокальной музыке. В пензенских СМИ пишут о местных вокалистах, публикуют статьи о ещё недостаточно известных, но перспективных певцах, которые начинают карьеру в регионе и, возможно, уже набирают популярность. Например, интервью с юным вокалистом Ильёй Бердниковым в районной газете «Бековский вестник» (№ 33, 31.08.2023). Инфоповодом послужил первый в его карьере сольный концерт, на котором побывал журналист издания. Корреспондент задаёт и каверзные вопросы респонденту, интересуясь, использует ли певец «плюсовую» фонограмму, что раздражает его в зрителях. Автор ставит цель не столько рассказать о концерте, сколько получить интересные и неожиданные ответы от артиста. Опираясь на классификацию А. В. Колесниченко [1], данное интервью можно отнести к предметно-личностному. В основном, журналист задаёт респонденту открытые предметные вопросы, например, интроспекционные («Как сам относишься к работе под «плюсовку»?»). Следует также отметить использование эмоционально окрашенной, разговорной лексики («бог с ним», «белиберда» и др.).

В СМИ Пензенской области публикуются материалы, которые дают представление о том, как артисты поддерживают проекты изданий. Например, перед Днём Победы газета «Пензенская правда» запустила редакционный конкурс военных песен «За Победу!» (№ 17, 04.05.2023), была опубликована расширенная заметка в поддержку конкурса: солистки трио «Шанс» рассказали о том, как война коснулась их семей. Перед журналистом не стояла задача рассказать о девушках как о профессиональных певицах. Они выступали в качестве потенциальных участников, способствовали привлечению внимания читателей к конкурсу. Учитывая принцип интерактивности, издание прикрепило QR-код на видео исполнения песни вокалистками.

Следует отметить, что в некоторых материалах уделяется особое внимание этнокультурной специфике. В публикации детско-юношеской газеты «Деловой» рассказывается о певце из Китая, который учится в ПГУ (№ 9, 30.06.2023). В личном интервью журналист задаёт вопросы, направленные на сравнение русской и китайской

культуры. Это предметные вопросы, например, фактицирующие («Рассказывай, как ж ты в Пензе очутился?»); управляющие (разновидность – утверждающие), где журналист, не задавая вопроса, направляет респондента («Это точно! Чего стоит только фу-рор вашей «Калинки» на «Студвесне!»). Эффект присутствия создаётся журналистом при использовании особых помет, характеризующих действия героя материала: улыбается, бросается к инструменту, смотрит на фото.

Некоторые материалы в названном издании посвящены победам певцов и во-кальных ансамблей на конкурсах и фестивалях. В публикации о театре-мюзикле «Рождение» в «Деловом» (№ 11, 04.08.2023) рассказывается о победе коллектива на конкурсе и поездке в лагерь Артек. Материал написан в жанре очерка. Журналисту было важно показать путь к победе через восприятие участников ансамбля и его руководи-теля. Следовательно, объектом является коллектив, а не событие.

Для поддержания начинающих артистов Пензы музыкальным журналистом С. Ю. Пономаревым в 2003 году был начат областной детский музыкальный радиокон-курс «Край талантов», с 2016 по 2018 годы выходил в эфире ГТРК «Пенза» как телера-диоконкурс. В фестивале участвовали исполнители академического вокала, народных и эстрадных песен, а также солисты и ансамбли. Мероприятие проходило в несколько этапов: прослушивание и отбор конкурсантов, работа с творческими коллективами г. Пензы (духовой оркестр, оркестр «Пенза», ансамбль «Старгород», эстрадно-джазовый ансамбль «Экспресс-бенд»), гала-концерт, где участники представляли совместные но-мера с инструментальными ансамблями и оркестрами. В телевизионных сезонах все этапы транслировались по телеканалу: выступления детей на кастинге, их встреча с наставниками, интервью с каждым вокалистом, репетиции с выбранным коллективом, промо-ролики, гала-концерт. В настоящее время фестиваль существует в радиофор-мате, несколько раз в год проводятся гала-концерты лауреатов конкурса. Это единственный проект в Пензенской области, полностью посвящённый вокальному искусству.

Аспекты вокальной культуры затрагиваются авторами местных телевизионных программ. На телеканале «Экспресс» представлены интервью с певцами: полноценные выпуски (например, часовое интервью с Мартой Серебряковой в программе «Жизнь... с Измайловой», 17.03.2023), небольшие сюжеты (беседа с Екатериной Фроловой в те-лепередаче «Утро на “Экспрессе”», 21.07.2023). Беседуя с Мартой Серебряковой, Ольга Измайлова задаёт вопросы не только о карьере, но и о личной жизни. Опираясь на клас-сификацию жанров телевизионной журналистики, относим данное интервью к интер-вью-портрету [2]. В беседе с Екатериной Фроловой ведущие спрашивают певицу о творческой жизни, из 12-и вопросов один посвящён, как сказал ведущий, «житейско-бытовой» теме.

Таким образом, подходы к рассмотрению специфики вокальной культуры, объём материалов варьируются в зависимости от типа СМИ. Отражение аспектов во-кальной культуры в пензенской прессе зависит от множества факторов, включая инте-ресы аудитории, актуальные события и развитие музыкальной индустрии в регионе. Тематами публикаций, сюжетов становятся концертные выступления, победы певцов в фестивалях и конкурсах, этнокультурные особенности исполнителя, а также сама лич-ность артиста. В печатных СМИ преобладает интервью, реже можно увидеть очерк, заметку и корреспонденцию. На телевидении также популярны интервью в разном фор-мате. Разнообразие тематики и жанровой специфики материалов позволяет освещать различные аспекты вокального искусства и привлекать внимание слушателей и читате-лей. Важно продолжать работать над развитием вокальной культуры в регионе и под-держивать информационное пространство, которое позволяет освещать все её аспекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесниченко А. В. Настольная книга журналиста : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2013. 334 с.
2. Кузнецов Г. В., Цвик В. Л., Юровский А. Я. Телевизионная журналистика : учебник. М. : Высш. шк, 2002. 304 с.
3. Курьшева Т. А. Музыкальная журналистика и музыкальная критика : учеб. пособие. СПб. : Планета музыки, 2022. 320 с.
4. Свердлов П. Л. Музыкальная журналистика как феномен современного медиапространства // Вестник Белорусского государственного университета. Сер. 4, Филология. Журналистика. Педагогика. 2007. № 3. С. 88–93.
5. Семенова А. Э. Тенденции развития музыкальной журналистики в России конца XIX – начала XXI века // Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-muzykalnoy-zhurnalistiki-v-rossii-kontsa-xix-nachala-xxi-veka> (дата обращения: 09.11.2023).
6. Тертычный А. А. Жанры периодической печати : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2000. 310 с.

УДК 378

Жанна Вячеславовна Тома

г. Пенза, mir-876@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Воспитание является неотъемлемой частью человеческого общества и, проявляясь в различных сферах, оно приобретает особенности, которые в полной мере стремятся отразить разнообразие путей формирования (социализации) личности человека через неограниченность видов деятельности, в которые тот включён. Появление различных видов воспитания раскрывает всю глубину и сложность общественной жизни, в том числе и профессиональной. Профессиональное воспитание имеет в настоящее время большое значение как необходимое условие для развития личности специалиста в период обучения и самоуправления своим процессом формирования профессионализма на протяжении всей трудовой деятельности в дальнейшем. Отсюда сложность профессионального воспитания студентов, которая строится на процессах формирования личности человека, течения социальных, культурных и экономических процессов, развитии педагогики и воспитания, совершенствовании системы высшего образования, в том числе, и цифровизации.

К настоящему моменту сложились представления об основных явлениях, процессах и структуре, которые определяют профессиональное воспитание как атрибут социальной и профессиональной жизнедеятельности, и, в том числе, образования. Анализ имеющихся знаний о профессиональном воспитании показал различные подходы для его изучения.

Понятие «профессиональное воспитание» упоминается в дидактике с 60-х годов прошлого века и определяется как «процесс формирования профессионально значимых качеств личности» [1]. Особенностью подхода к изучению профессионального

воспитания студентов того периода послужил тот факт, что оно изучалось в контексте трудового воспитания молодежи, обучавшейся в профессиональных училищах. Важным моментом, выступающим в пользу профессионального воспитания как явления общественной жизни послужил тот факт, что возникла потребность в подготовке не просто трудовых кадров, а кадров, способных к активной творческой деятельности в процессе труда, способных повышать качество производства за счет понимания глубины и сложности процессов, лежащих в его основе и склонных к дальнейшему творческому самообразованию и самосовершенствованию [2; 3]. Поэтому в качестве основы для развития понятия «профессиональное воспитание» послужило трудовое воспитание, которое на тот момент уже не могло только опираться на ценность труда, а нуждалось в качестве производства, и постоянном росте, и прогрессе.

Как явление профессиональное воспитание стало рассматриваться неотъемлемым компонентом подготовки специалистов высокого класса, от которых уже требовался специализированный подход к решению производственных задач. Это означало наличие ответственности за результаты своего труда, необходимость в самообразовании, в саморазвитии, в самоорганизации [4]. Таким образом, профессиональное воспитание стало изучаться как явление, свойственное трудовой деятельности и, которое, в последствии, станет изучаться как управляемый процесс или специально создаваемая среда, способствующая формированию и раскрытию личности человека с профессиональной точки зрения.

Изучая профессиональное воспитание, его значение и возможности, многие авторы отразили различные точки зрения на проблему профессионального воспитания. Однако дальнейшая разработка процессов, структуры, определяющих воспитание как профессиональное, привела к уточнению формулировки тех профессиональных качеств, которые в первоначальном виде относились к данному виду воспитания. Они определялись как качества, «необходимые для успешного овладения той или иной профессиональной деятельностью» [5]. Таким образом, профессиональное воспитание понималось ограниченно: оно рассматривалось как необходимость в процессе подготовки специалистов. Исследователями на этом этапе только предполагалось его влияние на будущую деятельность специалиста, когда студент становился трудящимся, служащим, управленцем. Изучение всей полноты и значимости профессионального воспитания для будущего специалиста рассматривалась в его общей оценке.

Значимым для дальнейшей разработки вопросов профессионального воспитания стало определение, которое дал ему Н. Н. Дьяченко. Он заключил, что профессиональное воспитание представляет собой «сложный вид деятельности людей, который ориентирован на развитие и укрепление профессиональных интересов, политехнических знаний, нравственных принципов, мастерства, на умственное и физическое развитие» [3].

Тема профессионального воспитания студентов на протяжении длительного периода является предметом исследований [3–5]. Это обусловлено рядом обстоятельств, имеющих объективные и субъективные основания. К первым можно отнести репутационные потери профессии и социального образа специалиста; состояние перманентного реформирования отечественной системы профессионального образования; «догоняющий» характер фундаментальных и прикладных научных изысканий в области педагогики высшей школы и профессионального образования. Субъективными основаниями выступают низкий уровень профессиональной ориентации и общей культуры абитуриентов, выбирающих некоторые специальности и направления подготовки, отсутствие в их ближайшем окружении привлекательных образцов современных специалистов [3]. Эти основания указывают на значимые направления или задачи, которые нуждаются

в решении, поскольку в определенном отношении повлияют в своей совокупности на качество профессионального воспитания студентов. Нереализованность компонентов в воспитательном процессе ведет к возникновению трудностей уже при подготовке студентов в вузе и только стимулирует естественный процесс быстрого устранения (или уменьшения) педагогических затруднений не всегда самыми эффективными средствами и методами. Тогда процесс профессионального воспитания тормозиться и деформируется, изменяется его направленность.

Профессиональное воспитание, выступая как процесс, предполагает создание условий для формирования субъектной профессионально-личностной позиции студента, воспитания ценностного отношения к приобретаемой профессии и развития приоритетных компетенций, необходимых для профессионального становления в будущем. Эти характеристики, раскрывающие процесс профессионального воспитания, демонстрируют проблемное поле и обозначают всю широту и разнообразие исследований в данном направлении. По этой причине нужно указать, что кажущаяся незавершенность исследований в области профессионального воспитания, которая, с позиции современного понимания глобальных процессов и изменений в всех сферах жизни, указывает на динамичный характер формирования личности будущих специалистов и профессионалов в постоянно изменяющемся мире. В современных условиях стагнация процесса профессионального воспитания, основанного только на достигнутых результатах исследований, будет упущенной возможностью для подготовки специалистов будущего и в соответствии с быстро идущим прогрессом во всех сферах профессиональной деятельности. В дальнейшем понимание профессионального воспитания было расширено и предполагало «формирование профессиональных и личностных качеств, навыков, способов и стратегий профессиональной культуры человека – основы для решения актуальных социально-профессиональных задач» [4]. Изучение профессионального воспитания как процесса, предполагающего воспитание профессиональной культуры у будущего специалиста, в большей степени ориентирует на усвоение студентами норм и ценностей профессии, деятельности, профессионализма.

Таким образом, указывается то, что профессиональное воспитание как явление родилось не только из необходимости качества трудовой деятельности, оно возникло как потребность в социальной ответственности за качество своего труда через сформированную профессиональную точку зрения как на деятельность, так и на жизнь в целом. Это свидетельствует о том, что профессиональное воспитание способно закладывать более глубокие ценности для человека, которые ведут к формированию его мировоззрения и образа жизни. Если обратить внимание на разнообразную литературу, посвященную достижению успеха в профессии и любой другой деятельности, то весь образ жизни человека должен быть выстроен для успешной реализации себя в профессии – постоянное обучение и самосовершенствование, планирование жизни, систематическая физическая активность, формирование профессионального окружения, гармоничные отношения в семье и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеев Н. К., Борытко Н. М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9 (94). С. 31–39.
2. Юсупов В. З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–232.

3. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4. С. 360–366.

4. Сергеева С. В., Воскрекасенко О. А. Воспитание в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе: от теории к практике : монография. Пенза, 2015. 144 с.

5. Феттер И. В. Профессиональное воспитание студентов в условиях инструкторно-методического лагеря педагогического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (23). С. 338–345.

УДК 378.14

Александр Борисович Тугаров

г. Пенза, fssr@bk.ru

Татьяна Юрьевна Фёдорова

г. Москва, delcovatu@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ЦЕННОСТИ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В настоящее время в российской социальной педагогике, социологии образования и социологии спорта сложилось мнение о том, что вопросы здоровья студентов являются «предметом формализованного образования» и становятся аспектом преподавания физической культуры в университетах [2, с. 301–302]. В то время, как проблемы со здоровьем молодёжи по-прежнему остаются основной причиной поиска разнообразных способов продвижения физической культуры в высшей школе, существуют различные точки зрения относительно того, в какой форме вопросы понимания студентами здоровья как ценности могут концептуализироваться и находить отражение в педагогической практике преподавания физической культуры студентам.

В частности, существуют принципиальные различия целей и задач между биомедицинской и альтернативными точками зрения (например, салютогенным и социально-критическим подходами) на то, как должны быть согласованы содержание вопросов здоровья, преподаваемых на занятиях по физической культуре, процессы обучения и результаты обучения студентов в университете.

По вопросам определения причин несформированности у студентов понимания здоровья как ценности также сложились различающиеся научные подходы: патологический и салютогенный. В патологическом подходе внимание студентов акцентировано на причинах, по которым люди болеют в молодом возрасте. В свою очередь, салютогенное мышление студентов сфокусировано на объяснение причин, по которым люди, несмотря на различные социальные и психосоциальные обстоятельства, остаются здоровыми и физически активными. Прикладными исследованиями доказано, что существует целый ряд салютогенных, т.е. защитных факторов, способных оказать в любой жизненной ситуации положительное влияние на здоровье молодого человека [4].

Анализ содержания вопросов здоровья, изучаемых студентами на занятиях по физической культуре, даёт основание выделить две отдельные группы учёных и

практиков с различающимися взглядами на вышеназванные подходы к пониманию студентами здоровья как жизненной и социальной ценности.

Представители первой группы – «инструменталисты» – утверждают, что физическая культура в университете способна в основном обучать студентов тому, как укреплять своё здоровье, и предоставлять им «инструменты» для предотвращения ожирения и других проявлений физического нездоровья. Сторонники инструменталистского подхода, как правило, используют интервенционистские стратегии, ориентированные на занятия по физической культуре в университете как средство для повышения уровня физической активности студентов.

Ключевой характеристикой салютогенеза является то, что этот исследовательский подход поддерживает идею концептуализации здоровья студентов как диалектического процесса, в котором принципиально важны отношения между студентом и его непосредственным окружением. При этом следует иметь в виду, что связь между физической активностью и здоровьем является лишь одним из аспектов здоровья студентов.

Поэтому теоретики и практики, представляющие вторую группу – «педагогов», придерживаются широкого социокультурного взгляда на формирование у студентов понимания здоровья как ценности и выступают за необходимость более оформленного и структурированного дидактического подхода к вопросам здоровья студентов на занятиях по физической культуре. Сторонники «образовательного» (дидактического) подхода критически относятся к инструменталистскому подходу и утверждают, что цель занятий по физической культуре в университете должна быть в основном образовательной, а не просто связанной с вопросами укрепления здоровья студентов.

Позиция «педагогов» предполагает, что салютогенный подход к пониманию здоровья может быть подходящим средством для продвижения более широкой научной дискуссии о том, что такое аксиологический феномен здоровья и как относящиеся к нему вопросы следует преподавать на занятиях по физической культуре в университете. С этой точки зрения ключевая задача преподавателя физической культуры в университете состоит в формировании у студента понимания того, что здоровье – это не столько фиксированная индивидуальная проблема, сколько обнаруживает себя как психосоциальная и социокультурная проблема [4].

«Инструменталисты» в предлагаемой классификации демонстрируют преимущественно «патогенное понимание здоровья», при котором задаваемые студентам вопросы связаны с тем, как физическая активность может предотвратить болезнь и укрепить здоровье. В это же время, сосредоточив внимание на факторах, которые способствуют укреплению здоровья студентов, сторонники салютогенного подхода подчёркивают значение физических ресурсов индивида и положительных психосоциальных сторон личности, преодолевая, таким образом, дихотомию между «больным» и «здоровым» как единственными аспектами понимания здоровья студентов.

Более того, салютогенный подход к вопросам здоровья студентов и дидактика связаны между собой социокультурными процессами, поскольку как процесс обучения, так и процесс «обретения здоровья» зависят от отношений между конкретным человеком и тем социокультурным контекстом, в котором эти процессы проходят. В итоге, здоровье студента рассматривается как то, что существует в континууме между здоровьем, с одной стороны, и болезнью, с другой. Движение по этому континууму происходит в результате процесса обучения, в ходе которого студенты формируют ценностное понимание того, какие перспективы открывает для них здоровье, своих профессиональных планов и о того, каким социокультурным аспектам жизни им следует уделить большее внимание, чтобы улучшить качество своей жизни.

На движение студента в процессе обучения по континууму «здоровье – болезнь» влияют феномен социальной солидарности людей, качество их социальной жизни и то, как они справляются с жизненными трудностями. В. Клафки (1927–2016, Германия) в своём варианте «критико-конструктивистской педагогики» отметил, что дидактика критична, «потому что следует помнить о помехах, которые препятствуют достижению образовательных и социальных целей, но эти преграды не должны восприниматься как нечто самоочевидное». Но дидактика вместе с тем и конструктивна, «потому что не удовлетворяется уже существующими в рамках данной институциональной и учебной формы положениями ...» [1]. https://studme.org/60339/filosofiya/kritiko-konstruktivistskaya_teoriya_klafki_gads_btm.

В. Клафки предполагает, что любая образовательная организация призвана воспитывать у обучающихся три основные черты, которыми определяется *Bildung* (с нем. «образование» – основное понятие в его дидактической теории): самоопределение, участие в общественных делах («совместное определение») и солидарность [3, с. 202–203]. Если понимать «обретение здоровья» как социальную практику и рассматривать «Bildung» В. Клафки как конкретную форму дидактических решений, тогда содержание образования, касающееся вопросов здоровья студентов, должно включать этические, реляционные и критические дискуссии, а не только заранее определённые психолого-педагогические технологии передачи знаний и регулирования индивидуальным поведением.

Таким образом, содержание конкретной дидактической работы со студентами, основанной на салютогенном подходе, способствует определению здоровья как динамического и относительного понятия. Ещё недавно биомедицинский подход к пониманию вопросов здоровья студентов являлся доминирующим в процессе обучения, но проводимые эмпирические исследования первой половины 2020-х годов свидетельствуют о том, что альтернативный подход к пониманию вопросов здоровья студентов в настоящее время активно обнаруживает себя в реальных условиях деятельности образовательных организаций высшего образования.

Салютогенный подход к вопросам здоровья студентов положительно влияет на характер и содержание научных дискуссий профессионалов по проблемам формирования у студентов понимания здоровья как жизненной и социальной ценности. Следуя аргументу, что, если упор на занятиях физической культурой делается на *изучение* студентами вопросов здоровья, можно утверждать, что хорошим началом для преподавателей было бы уделять больше внимания дидактическим аспектам формирования у студентов понимания здоровья как ценности.

Встречающийся в научных дискуссиях термин «*ненастоящая физкультура*» свидетельствует о том, что студенты привыкли к инструментальному подходу на занятиях по физической культуре, при котором преподавателями поощряется повышение уровня физической активности студентов. Но в настоящее время способ решения дидактических вопросов формирования у студентов понимания здоровья как ценности начинает меняться, и результаты прикладных исследований показывают, что салютогенный подход может стать «подходящей альтернативой более образовательной и более здоровой физической культуре» [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Критико-конструктивистская теория В. Клафки. URL: https://studme.org/60339/filosofiya/kritiko-konstruktivistskaya_teoriya_klafki (дата обращения: 10.10.2023).

2. Толстова Т. И., Шумова А. Л., Прошляков В. Д. Расширение задач физического воспитания студентов в контексте формирования физической грамотности и модели спортивного образования // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 3. С. 300–302.

3. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. Basel : Beltz, 1985. S. 194–227. URL: https://studme.org/60339/filosofiya/kritiko-konstruktivistskaya_teoriya_klafki (дата обращения: 13.10.2023).

4. Mong H. H., Standal Ø. Teaching health in physical education: An action research project // European Physical Education Review. 2022. Vol. 28, № 3. P. 739–756. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X221078319> (дата обращения: 30.09.2023).

УДК 371

Дмитрий Дмитриевич Умный

г. Пенза, dima.umnyj@gmail.com

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ КУРАТОРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание в условиях СПО является многогранным процессом, в который входит учебная деятельность студентов, их общение и взаимодействие внутри и за пределами организации, взаимоотношения с преподавателями и кураторами. Все это направленно на всестороннее развитие личности, повышение автономности и самостоятельности и принятия ответственности за собственную жизнь.

Говоря о воспитательном процессе, нельзя отрицать участие всех педагогических работников. Высокая включенность в данный процесс у психологов, воспитателей общепития, социальных педагогов и преподавателей. Но наибольший вклад вносит куратор. На него ложится не только организация учебно-воспитательного процесса на бумаге, но и его воплощение в действительности.

Одна из центральных задач деятельности куратора – это формирование личности. Этой же задачей занимаются все участники воспитательного процесса, но работа куратора отличается тем, что он работает индивидуально с каждым воспитанником, на протяжении длительного времени. Именно куратор становится человеком, с которым воспитанник взаимодействует чаще и больше остальных участников воспитательного процесса. Мастерство куратора во многом зависит от того, как он сможет справиться с организацией жизни студента, в которой присутствует большое количество проблем и вызовов. Основой для работы куратора является программа воспитания всего образовательного учреждения. Кроме того, необходимо учитывать различные современные тенденции общества, понимать различные процессы и их взаимосвязи.

Куратор колледжа имеет дело с юношами и девушками в возрасте шестнадцати-двадцати лет. Согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина – это юношеский возраст, хотя часто временные рамки сдвигаются, и ребята могут еще находиться в подростковом возрасте, следует вспомнить что для данного возраста характерны такие характеристики, как отторжение и сопротивление по отношению к значимым взрослым, в первую очередь к родителям. В то же время возрастает значимость фигур за пределами семьи в особенности тех, к кому ребенок испытывает уважение и симпатию, следовательно

куратор, неизбежно займет данную роль. Развитие отношений между куратором и студентами пройдет через те же этапы, что и отношения в семье [1, с. 154–158].

На первом курсе студенты слушаются и уважают куратора, частично это похоже на детей начальной школы, когда учитель является авторитетом для них.

Для второго курса характерна ситуация средней школы, а именно на начало подросткового возраста, где родители начинают терять авторитет, начинаются конфликты, студенты больше не стремятся выполнять все указания куратора, бунтуют против правил и требуют изменений.

На третьем курсе происходит кризис отношений, который чаще завершается одним из двух вариантов: в первом случае конфликт разрешается положительно, и отношения между куратором и студентами налаживаются, они становятся ближе и строятся на взаимном уважении. В случае второго варианта конфликт разрешается отрицательно – общий язык не будет найден, возможно куратор потеряет авторитет, а в некоторых случаях группа захочет от него отказаться, и тогда протестное поведение студентов будет продолжаться. В обоих случаях это сложное время и для куратора, и для студентов [1, с. 170].

На четвертом курсе заканчивается подростковый кризис и происходит переоценка отношений с куратором. На данном этапе куратор помогает группе закончить колледж, поддерживает их во время практики и написания дипломов, становится старшим другом и находится с ними в более близких отношениях.

Здесь стоит обратить внимание на то, что куратор должен обладать определенной зрелостью, несмотря на изменения в отношении к нему студентов. Куратор в рамках своей деятельности делает многое, и ключевым фактором в его успешной деятельности будет его собственная личность. Если он переполнен личными тревогами, проблемами, заблуждениями, то его воздействие на учеников будет скорее вредным, чем полезным даже при высоких дидактических способностях. Хотя возможен и другой эффект: куратор сможет справиться с поставленными задачами, но приобретет выгорание.

Зрелость личности куратора является важным фактором для его способности помочь другим. Зрелость обычно означает, что человек способен рационально оценить ситуацию, принимать здравые решения и эффективно решать проблемы. Это также может означать, что куратор обладает эмоциональной стабильностью и способностью контролировать свои эмоции – что позволит ему поддерживать других в трудных ситуациях.

Обнаруживая те или иные качества личности, мы вынуждены признать, что личность динамична и поддается развитию. На сегодняшний день существует такое понятие как личностный потенциал – это способность распределять свой уникальный набор ресурсов (способностей, компетентностей, навыков и знаний) для управления одновременно и собой, и результатом для достижения осознанно поставленной цели.

С точки зрения развития личностного потенциала есть три направления, которые способны помочь: потенциал выбора и самоопределения, потенциал достижения и потенциал жизнестойкости. Развивая собственную личность, куратор поможет своим воспитанникам [2, с. 85].

Потенциал выбора и самоопределения проявляет себя в ситуации неопределенности. Когда перед ним встает задача, связанная с самоопределением, с ответом на вопросы, кто я такой, чего я хочу (от себя и от жизни), что мне следует сделать в той или иной ситуации. Развитие в данном направлении происходит через системную рефлексию, способности распределять ресурсы, и освоению метода проблематизации в решении задач.

Потенциал достижения проявляется ситуации наличия цели, перед ним встает задача, связанная с реализацией плана или достижения этой цели, с ответом на вопрос «Как достичь цели?». Если удастся решить эту задачу на достижение качественным образом – человек достигает цели, которую он ставил, которую хотел добиться. Достижение цели обеспечивают такие личностные ресурсы, как: мотивация, оптимизм, усердие, планирование, самоконтроль, чувствительность к обратной связи, отказ от цели.

Потенциал жизнестойкости проявляется тогда, когда человек не начинает действовать. Стресс грозит эмоциональным выгоранием, болезнями, потерей интереса к работе – и именно в этот момент важно, чтобы среда была жизнестойкой. Жизнестойкость обеспечивают такие личностные ресурсы, как: витальность, устойчивость к нагрузкам, стратегии совладания, готовность к изменениям, посттравматический рост [2, с. 85].

В заключение стоит сказать о том, что процесс воспитания может восприниматься как процесс передачи собственных качеств другому человеку. Конечно, это достаточно грубо, но человек скорее склонен повторять увиденное, чем делать услышанное. И если куратор будет зрелым, будет справляться с трудностями, а не убежать от них, будет искренним, будет любознательным, то и воспитанники смогут перенять эти черты.

В заключении важно отметить, что воспитание не является односторонним процессом. Воспитатель должен быть готов к тому, что воспитанник тоже может влиять на него. Взаимное уважение, доверие и открытость в коммуникации помогут обоим сторонам расти и развиваться. Нельзя забывать, что воспитание происходит на протяжении всей жизни. Взрослые тоже нуждаются в воспитании и развитии. Поэтому куратору следует быть готовым к постоянному совершенствованию и саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2010. 811 с.
2. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М. : Смысл, 2006. Вып. 2. С. 85–105.

УДК 376.4

Ирина Александровна Фомина

г. Пенза, irina-fomina-99@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Современные технологии в настоящее время активно развиваются и изменяют процесс образования. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования меняют представление о результатах обучения студентов медицинских колледжей. На сегодняшний день задача образовательного процесса заключается в передаче знаний, умений и навыков, а также способствует созданию условий для формирования активной позиции студента медицинского

колледжа или будущего высококвалифицированного специалиста, в сфере Здравоохранения Российской Федерации. Современные студенты должны уметь самостоятельно определять цели, ставить перед собой задачи, разрабатывать планы деятельности и использовать все возможные ресурсы для достижения этих целей, успешного выполнения поставленных задач, а также обладать навыками рефлексии.

Среднее профессиональное образование в медицинском колледже предполагает формирование профессиональной направленности личности, в частности медицинского и фармацевтического специалиста, и непосредственное развитие мотивации к профессиональной творческой деятельности. Выпускник колледжа должен выйти на рынок труда с развитым внутренним стремлением оказывать помощь населению, самообучаться, самореализовываться и достигать профессионального совершенства.

В процессе обучения традиционно тема мотивации к обучению является самым острым для педагогов, родителей и для самих студентов. Причин уменьшения интереса к обучению много, и они индивидуальны. В настоящее время существует множество методов для достижения поставленной перед собой цели. Одним из таких методов является коучинг.

На первый взгляд можно сделать вывод, что коучинг и образование далекие друг от друга понятия, но это не так. Коучинг является одной из современных технологий, используемых для самореализации и развития творческих потенциалов человека. Коучинг технология имеет свой предмет, задачи, мышление, принципы, направления и основную процедуру [3, с. 76]. Принципы позволяют создать новый подход к процессу обучения, внести интерактивные компоненты, новый смысл, как для преподавателей, так и для студентов, создать вовлеченность в учебный процесс, повысить мотивацию и ответственность за результат обучения [2, с. 43].

Преподавателю перед началом работы с технологией коучинга, необходимо разделить процесс внедрения коучинг-инструментов в образовательный процесс на следующие этапы: ознакомительный, этап создания обучающей среды и разработки учебных материалов, а также этап непосредственной реализации образовательной технологии [5, с. 25].

Отличие коучинг-образования от стандартного занятия:

- Преподаватель перестает выступать средством передачи информации и является только проводником студента на пути самообразования.
- Студент самостоятельно планирует и контролирует свой учебный процесс в соответствии с целями и возможностями.
- Студент имеет возможность выбрать задания, с помощью которых ему будет легче и проще изучить материал, и применить его на практике.
- Теперь отношения преподавателя и студента должны стать партнерским союзом.
- Основной задачей преподавателя, который использует коучинг-инструменты, является помощь студенту понять себя самодостаточной личностью и направить его на решение поставленных задач [4, с. 5].

Коучинг-инструменты, которые используются в педагогической среде весьма разнообразны и нестандартны. Наиболее эффективные приемы, которые могут быть использованы для осуществления долгосрочного планирования по учебному предмету Биология, оказались приемы «Шкалирование» и «Колесо баланса». Инструмент «Шкалирование» позволяет на основе визуального представления ситуации увидеть собственные зоны развития. Метод «Колесо баланса» предлагает более детальный подход. Этот инструмент студенты могут применять для оценки уровня своих знаний по

пройденной теме или пройденному разделу, при подготовке к самостоятельной или контрольной работе, а также понять свой уровень знаний перед выходом на итоговый экзамен. Если изучение материала осуществляется путем комплексного и систематического изучения, то в любой момент можно сомкнуть все точки на шкале колеса и получится ровный круг – плавное колесо, свободно движущееся вперед без препятствий [1, с. 50].

Прием «Ромашка Блума» направлен на развитие навыка работы с различными видами вопросов и решения проблем. Студентам можно выполнять задачи, отвечая уже готовым вопросам ромашек, а также самостоятельным составлением вопросов в помощь для студентов группы. При работе с данным коучинг-инструментом формируются навыки умения самостоятельно анализировать, синтезировать, сравнивать полученный материал на занятии.

«Рефрейминг» прием коучинга, который способен изменить точку зрения, а затем и само восприятие события или предмета. Примером сути этого коучинг-инструмента является применение в процессе обучения биологии следующего представления: преподаватель предлагает студентам представить то животное, которое вызывает у них отвращение или же страх. А потом подумать о его необычных особенностях чертах строения, значении для окружающего мира. Затем представить то, что было бы с окружающим миром при отсутствии данного вида живого организма. Таким образом, студенты могут избавиться от шаблонов, например, что все змеи опасны, пауки наводят ужас, и одновременно повторяют особенности строения, жизнедеятельности и значение в природе и жизни человека.

Рефлексия полученного учебного материала может осуществляться приёмом «Незаконченного предложения». В письменной форме на листе бумаги, реже в устной форме необходимо закончить следующие фразы: «Мне запомнилось...», «Я понял, что...», «У меня получилось...», «Мне понравилось...», «Мне захотелось...», «Я старался, но необходимо...». Данный метод рефлексии активно может применяться, как на теоретических занятиях, так и на практических, то есть является универсальным для разного типа занятий. Рефлексия с помощью такого приема будет легкой и неперегруженной.

Коучинговый подход позволяет развивать самостоятельность, инициативу, навыки целеполагания и планирования в жизни обучающегося, тем самым вызывает заинтересованность в обучении с целью дальнейшего применения в медицинской или фармацевтической практике.

При активном внедрении данной технологии может возникнуть ряд сложностей. В этом случае основной проблемой может стать то, что участники образовательного процесса привыкли к определенному организованному процессу обучения. Преподаватели часто не принимают инновационные инструменты или другие методы работы, так как привыкли работать как прежде.

Технология коучинга может использоваться психологами в образовательных учреждениях, а также преподавателями не только на учебных предметах, дисциплинах, но и на профессиональных модулях среднего профессионального образования. Коучинг-инструменты могут быть применены кураторами при проведении занятий со студентами, связанные с улучшением учебной деятельности, сплочённости учебной группы и так далее.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что применение инструментов коучинга при подготовке студентов будет способствовать формированию высокой мотивации учебной деятельности на занятиях биологии и не только, поможет замечать

сильные и слабые стороны студента, тем самым поспособствует развиваться быстрее в определенном направлении, а также поможет повышать свою личную и профессиональную компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовской Н. В. Современные образовательные технологии. М. : КноРус, 2011. С. 350.
2. Варшанидзе М. К. Современные технологии коучинга // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 1. С. 44–49.
3. Данилова М. А. Что такое коучинг? // Коучинг: истоки, подходы, перспективы : сб. ст. СПб. : Речь, 2003. 110 с.
4. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 2005. С. 184.
5. Носова И. С. Коучинг как инструмент обеспечения инновационной деятельности педагогов: постановка проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. 50 с.

УДК 37.013.42

Анастасия Геннадьевна Харькина

г. Пенза, nastasya.filimonova.2020@bk.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Внимание педагогов, психологов уже длительное время привлекает проблема адаптации детей к школьному обучению и образовательной среде школы в целом. Эта проблема по-прежнему актуальна, несмотря на значительное количество современных исследований и рекомендаций о том, как подготовить детей к поступлению в школу. Тем не менее все имеющиеся научные исследования отображают различные мнения и подходы

в данном вопросе. Успешная социализация ребенка в структуру общеобразовательной организации имеет ключевое значение в личностном становлении школьника.

Необходимо отметить, что возникающие у обучающихся проблемы с социальной адаптацией к образовательной среде школы влекут за собой ряд негативных последствий – это неуспеваемость по школьной программе, проблемы в общении с одноклассниками, нежелание посещать школу, развитие психологических проблем, а также формированию девиантных форм поведения.

Адаптация к образовательной среде школы играет важную роль в формировании успешного обучения и общего развития обучающихся. Необходимо понимать, что успех в учебе не ограничивается только академическими достижениями. Мотивация обучающихся является одним из ключевых факторов, влияющих на их успех и продуктивность в учебе. Когда обучающиеся чувствуют себя комфортно и поддерживают доверительные отношения с педагогами и сверстниками, они более склонны проявлять активность и интерес к учебному процессу. Взаимодействие с педагогами, которые

умеют вдохновлять и поддерживать учеников, способствует формированию позитивного отношения к обучению, повышает мотивацию и стимулирует обучающихся к достижению лучших результатов.

Психическое, личностное и социальное развитие обучающихся также тесно связаны с их адаптацией. Образовательная среда должна предоставлять возможности для развития личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, креативность. Эти навыки не только помогают обучающимся успешно справляться с учебными задачами, но и формируют основу для их будущего развития и социальной адаптации. Для обеспечения эффективной адаптации к образовательной среде необходимо создать благоприятную атмосферу, важно учесть индивидуальные потребности каждого ученика и предоставить им возможность развиваться в соответствии с их интересами и способностями [3].

Несмотря на наличие знаний, умений и навыков, предварительную подготовительную работу, которую родители и педагоги выполняют перед поступлением в первый класс, в первые месяцы обучения возникает необходимость проведения специально организованной работы, направленной на решение психологических и педагогических проблем. С этой целью в период социальной адаптации к школе применяются технологии психолого-педагогической поддержки [1, с. 45].

Психолого-педагогическое сопровождение – это система совместной деятельности всех участников образовательного процесса, цель которой заключается в разработке содержания, средств и методов обучения, направленных на выявление и использование индивидуального опыта младших школьников и индивидуального развития, с учётом их потребности.

Для обеспечения наилучшей адаптации первоклассников в социальной среде, важно теоретически обосновать, разработать и внедрить модель психолого-педагогического сопровождения, которая будет осуществляться всеми участниками образовательного процесса. К участникам образовательного процесса относятся учителя, родители обучающихся, администрация, педагоги-психологи, логопеды, педагоги-организаторы, социальные педагоги. Эти участники должны обладать знаниями о различных этапах и закономерностях развития детей, а также пониманием задач психолого-педагогической адаптации. Таким образом, совместные усилия всех специалистов, включая педагогов-психологов, социальных педагогов и учителей начальных классов, позволят обеспечить эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся начальной школы.

Психолого-педагогическое сопровождение для первоклассников в период адаптации к школьной среде предполагает создание условий, которые помогут им более комфортно познакомиться с образовательной средой школы и адаптироваться в ней. Психолого-педагогическое сопровождение – это, прежде всего, совместная работа всех участников образовательного процесса. Цель сопровождения заключается в том, чтобы средства, методы образовательного процесса были направлены на индивидуальное развитие младших школьников, их личностное развитие, на помощь школьнику сформировать навыки и внутренние психологические механизмы, необходимые для успешного обучения и общения в школьной среде [5, с. 76].

С целью успешной реализации психолого-педагогического сопровождения первоклассников предлагаются следующие направления деятельности:

1. Психологическая диагностика, которая позволяет выявить индивидуальные особенности школьников. Проводится в начале учебного года.

2. Осуществление развивающей психологической работы на протяжении всего учебного года, которая будет зависеть от поставленных целей на каждом этапе обучения.

3. Предоставление консультативной поддержки педагогам и родителям. Психолог будет заниматься обсуждением результатов проведенной диагностики, а также рассмотрением конкретных запросов педагогов и родителей, связанных с проблемами в обучении, общении или психическом состоянии учеников.

4. Организация методической работы, направленной на улучшение методик обучения и модифицирование содержания учебного плана.

5. Проведение психокоррекционной работы, ориентированной на оказание помощи детям, испытывающим трудности с адаптацией к школьной среде. Рекомендуется проводить индивидуальную коррекционную работу с помощью таких методов коррекции эмоционально-личностных расстройств как игротерапия, сказкотерапия, арттерапия и метафорические карты [4].

Моделирование как метод исследования рассматривается в работах ряда ученых (С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, В. В. Краевского, И. Б. Новика, М. И. Рожкова и других). Логика моделирования включает следующие этапы:

– тестовый этап, который формируется на основе сбора информационных данных об ученике младших классов, уровень образованности, воспитательные критерии, определение характерных особенностей, восприятие окружающего мира. Педагог исследует моральную и психологическую подготовку ребенка к началу обучения в общеобразовательном учреждении. Диагностика проводится с применением различных техник и методик, среди которых: опрос, беседа, контроль поведения и прочее. Основной задачей на данном этапе является выявление индивидуальных особенностей ребенка, его привычек, убеждений.

– этап планирования, ориентированный на разработку плана необходимых мероприятий и действий для поддержания школьника в условиях получения качественного и эффективного получения знаний в структуре общеобразовательного учреждения. Совместно с родителями, учитель формирует механизм психолого-воспитательной направленности, очерчивая основную стратегию педагогической деятельности [2, с. 119].

– контрольно-направляющий этап формирует возможности получения планируемого результата на основании применяемого механизма психолого-педагогической деятельности, обеспечение школьников младших классов необходимой психологической поддержкой и методами коррекционного направления [2, с. 45].

– предупредительно-обучающий этап, проводится в совокупности с контрольно-направляющими методами. Данный этап выстраивается в формате коллективного взаимодействия между педагогами, родителями и обучающимися. Проявлением могут служить родительские собрания, школьные праздники, совместное планирование и подготовка развлекательных и образовательных мероприятий.

– закрепляющий этап. Данный этап считается итоговым, на основании которого определяется эффективность проводимых мероприятий, формируются заключительные результаты успешной интеграции и адаптации школьника к условиям нахождения в школе. Проводится анализ достижения поставленных задач и целей, а также качество реализации психолого-педагогической деятельности в формате образовательной стратегии.

Таким образом, модель педагогического сопровождения обучающихся первого класса общеобразовательного учреждения направлена на обеспечение их успешной адаптации к учебному процессу и коллективу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Изд-во МГУ, 2008. 132 с.
2. Вьюнова Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Академический проект, 2005. 142 с.
3. Емельянова Н. И. Воспитание положительного отношения детей к школе // Воспитатель. 2010. № 10. С. 61–67.
4. Короткова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в период адаптации к школе // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 745–748.
5. Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. М. : Академия, 2008. 232 с.

УДК 376

Юлия Сергеевна Царева

г. Пенза, yulya.czareva2017@mail.ru

Наталья Николаевна Крылова

г. Пенза, krilovann76@mail.ru

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНКЛЮЗИИ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК»

Основным требованием в системе инклюзивного образования выступает создание равных возможностей для всех детей. Одно из условий, обеспечивающих реализацию этого требования, является качественная организация взаимодействия в системе «взрослый-ребенок» [6, 7], которое рассматривается как системообразующий фактор инклюзивного образования [5]. «Обучение каждого ребёнка взаимодействию, помощь в преодолении трудностей в развитии – признак гуманного общества, уважающего всех своих участников» [4, с. 202].

Какова структура и условия существования системы «взрослый-ребенок» в инклюзии?

Прежде всего, в системе «взрослый-ребенок» важно создание благоприятной атмосферы для эмоциональной стабильности и отсутствия психологического напряжения у ребенка. Стоит отметить, что в помощи и поддержке нуждаются все участники инклюзивного образовательного процесса: взрослый, условно здоровые дети и учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Как показано в исследованиях, специфика организации совместной деятельности в инклюзии предполагает создание качественных психолого-педагогических условий для интеграции различных видов детской деятельности, например, игры, экспериментирования, комментированного рисования, конструирования и др. В этих условиях формируется мотивационная и ориентировочная основы для осуществления изобразительной деятельности, развиваются художественные способности дошкольника, опыт их совместного переживания, познания и преобразования; удовлетворяется потребность ребенка в самовыражении, обеспечивается поддержка его самостоятельности на занятиях и свобода творчества [6].

Таким образом, основными задачами взрослого в различных ситуациях взаимодействия являются:

- поддержка детей с ОВЗ для обеспечения его полноценного включения в совместную деятельность с другими детьми и взрослыми;
- содействие коммуникации детей, что способствует развитию навыков общения и взаимодействия со сверстниками;
- осуществление индивидуальной работы с детьми на основе учёта их личностных особенностей и потребностей для раскрытия их личностного потенциала;
- содействие взаимодействию и сотрудничеству детей между собой, что способствует развитию навыков командной работы, эмпатийных способностей, толерантности и уважения друг к другу.

В современных исследованиях особо подчеркивается проблема социально-личностного развития детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, что предполагает создание психолого-педагогических условий для успешного развития его личностных качеств, способствующих успешной адаптации к условиям социальной среды [2].

Качественно организованная совместная деятельность требует особой подготовки взрослых и, прежде всего, их готовности адаптироваться к индивидуальным особенностям каждого ребёнка. Для этого необходимы навыки владения психолого-педагогическим инструментарием для умелой реализации подходов, применения разнообразных методов обучения и воспитания для создания благополучного эмоционального климата, что создает фундамент для развития доверия и психологического комфорта ребенка. Для этого педагог может использовать разнообразные формы организации обучения и воспитания, как групповые и индивидуальные, так и их сочетание.

Рассмотрим специфику организации этих форм с применением различных технологий.

Интерес представляет применение современных информационно-компьютерных технологий в инклюзивном образовании в работе с дошкольниками. Так, в исследовании (Букарева О. В., Петрова В. С., Токарева О. А., Шурупова Т. В.) подчеркивается потенциал совместного обучения, построенного на тесном взаимодействии с педагогами, родителями и с ребенком с применением новейших интерактивных комплексов. Использование электронных мультимедиа обучающих программ в учебном процессе с детьми дошкольного возраста в инклюзии в сочетании с традиционными методами обучения повышает эффективность образовательного процесса. В том числе совместное обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями способствует развитию их эмоционально-личностных и когнитивных способностей [1].

В современных исследованиях показаны возможности игрового обучения в инклюзивном образовании. Поскольку игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте дает возможность детям с удовольствием участвовать в совместной деятельности и учесть педагогу индивидуальные особенности ребенка [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что совместная деятельность в инклюзии в системе «взрослый-ребенок» представляет собой важнейший социокультурный механизм, который позволяет ребенку и всем участникам образовательного процесса развить готовность к коммуникации и необходимые умения к сотрудничеству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букарева О. В., Петрова В. С., Токарева О. А., Шурупова Т. В. Коллаборативное обучение детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста с использованием информационно-компьютерных технологий // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2022. № 5 (43). С. 13–16.

2. Гаврилушкина О. П. Проблема социально-личностного развития детей с ОВЗ в инклюзивном образовании // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : кол. моногр. М. : Буки Веди, 2013. С. 204–218.

3. Гаврилушкина О. П., Егорова А. А. Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 5. С. 152–158.

4. Зеленкевич Н. М. Инклюзивное образование в детском саду // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XII Междунар. науч.-практ. семинара (г. Барановичи, 22–23 апреля 2021 г.). Барановичи : Барановичский гос. ун-т, 2021. С. 202–204.

5. Махновец С. Н., Махновец Л. А. Совместная деятельность как системообразующий фактор инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. № 1 (58). С. 166–175.

6. Микляева Н. В. Особенности организации совместной образовательной деятельности детей в условиях инклюзии (на основе комплексной программы «Оживший мир») // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие : сб. материалов I Междунар. междисциплинарной науч. конф. (г. Москва, 17–18 апреля 2019 г.). М. : Когито-Центр, 2019. С. 272–276.

7. Рыбина И. С., Бубенова С. В. Инклюзивное пространство в ДОУ: готовность воспитателя принять ребенка с ОВЗ и организовать совместную деятельность // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Всерос. (заоч.) науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г.). Барнаул : Алтайский гос. пед. ун-т, 2017. С. 301–303.

УДК 82.09

Екатерина Александровна Черняева

г. Пенза, hymnplsfrgttflldwn@gmail.com

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ

Постмодернизм, как и многие течения в теории литературы, представляет собой неорганизованную совокупность идей, принципов, эстетических ценностей и практик. Ученые до сих пор борются за определение постмодернизма, прежде всего потому, что постмодернизм неопределим по самой природе своей философии. Некоторые ученые утверждают, что постмодернизм относится к текущим социальным и культурным течениям, которые имеют специфические характеристики, начиная с 1960-х годов, периода, последовавшего за модернизмом.

С точки зрения философии, постмодернизм – это основное направление современной философии, искусства и науки; направление, критически воспринимающее идейную определенность реализма и модернизма, отрицающее возможность поступательного общественного развития [1].

С точки зрения теории литературы, постмодернизм – это аналитический инструмент, который фокусируется на социально-политических основах и мотивациях литературы, касающихся личности. Большая часть постмодернистской литературной теории составлена или вдохновлена философским дискурсом, предложенным теоретиками, которые изначально не предназначались для литературной критики.

По своей сути, постмодернизм в литературе является реакцией на модернистское движение, доминировавшее в начале XX века. По своей сути, постмодернизм отвергает то, что отстаивает модернизм. Хотя постмодернизм во многих отношениях очень похож на модернизм, он отличается от модернизма своим отношением ко многим из этих тенденций.

В то время как модернизм ставил своей целью осмыслить стремительно изменяющийся мир с помощью абстракции, символизма и самоанализа, постмодернизм в литературе – это такая литературная форма, которая характеризуется, как стилистически, так и идеологически, опорой на такие литературные приёмы, как:

- парадокс;
- ненадёжный рассказчик;
- пародия;
- нереалистичные сюжеты;
- паранойя.

Постмодернистская литература – это литературное течение, которое избегает абсолютного смысла и вместо этого фокусируется на игре слов, фрагментации, метафикции и интертекстуальности. Родиной постмодернистской литературы считаются США – именно отсюда постмодернизм распространился по всей Европе. В этой статье мы рассмотрим характерные черты постмодернистской литературы.

По мнению многих исследователей, постмодернистская парадигма характеризуется намеренным разрушением традиционных представлений о целостности, гармонии, завершенности эстетических систем, размыванием всех устойчивых эстетических категорий, отказом от табу и границ. Исходя из этого, невозможно выделить так называемый набор правил организации постмодернистского художественного текста. Однако ученые всегда пытались выявить основные признаки постмодернизма в литературе.

Часть составляющих постмодернистской парадигмы приводит Киреева Н. В. Среди них мы можем найти:

- деканонизация всех канонов и всех официальных условностей, ироническая переоценка ценностей;
- отказ от традиционного «я», стирание личности, подчеркивание множественности «я»;
- плюрализм культурных языков, моделей, стилей, используемых как равноправные;
- принцип читательского сотворчества, создание нового типа читателя;
- множественность смыслов и точек зрения [2, с. 14].

Авторы-постмодернисты склонны отвергать прямые смыслы в своих романах, рассказах и поэмах и, вместо этого, подчеркивают и прославляют возможность множественности значений или полного отсутствия смысла в рамках одного литературного произведения.

По словам Д. Фокемы, «постмодернист пишет о понятном, по крайней мере вообразимом, но невозможном мире и, как подсказывает нам разум, мире, который может существовать только в нашем воображении» [5, с. 54].

Постмодернизм разительно отличается от предшествующих ему течений, таких как модернизм и постструктурализм. Одним из основных и самых выделяющихся отличий мы можем назвать отказ от серьёзности и всеобщий плюрализм [4].

Другой фундаментальный принцип постмодернизма – отказ от истины. В своём эссе «О постмодернизме» Пятигорский А. М. пишет, что постмодернисты видят истину только как слово, как элемент текста, как сам текст. Текст вместо истории [3].

Среди важнейших отличительных черт литературы постмодернизма мы можем выделить следующие:

1. Пастиш – вторичное художественное произведение (от англ. Paste – вставить). Комбинированное использование элементов предыдущих литературных жанров и стилей для создания нового повествования. К таким элементам можно отнести безличность и преобразование старых мифов под современные реалии как аспекты реализма; идея о том, что выживает сильнейший как аспект натурализма.

2. Метафикция – написание о написании, попытка автора проинформировать читателя о вымышленной природе того художественного произведения, которое он читает. Автор использует скачки во времени или сдвиги в повествовании, держит дистанцию в качестве рассказчика.

3. Временное искажение – использование нелинейных повествовательных приемов в рассказе.

4. Минимализм – намеренное использование простых, обычных персонажей и событий, которые не являются чем-то исключительным.

5. Магический реализм – введение невозможных или нереалистичных событий в повествование, которое в остальном является реалистичным.

6. Вовлечение читателя – автор вовлекает читателя в повествование, часто посредством прямого обращения и открытого признания вымышленного характера описываемых событий.

Другая важная особенность американской постмодернистской литературы связана со связью самого постмодернизма со школой «черного юмора», которая сочетает пародии с модернизмом.

Школа «черного юмора», которая появилась в 1950-х гг., но была вовсе упразднена в 1960-х гг., а в 70-е годы существует интеллектуальное и красивое сообщество писателей, юмор которых является главной темой, называемой путем живого мира, который является главной основой для всех интерпретации того, что происходит в этом мире. Для повествовательной стратегии «чёрного юмора» характерны такие приёмы, как:

- пародирование всех мифов и стереотипов;
- сквозной гротеск, смех над страшным и отталкивающим;
- обилие реминисценций и аллюзий;
- фрагментарность алогичного сюжета;
- условные персонажи-марионетки;
- игра как эстетическая и философская категория [2, с. 19].

Таким образом, постмодернизм был первой и последней литературной тенденцией XX века, которая открыто признавала, что текст не отражает реальность, а создает новую реальность или даже множество реальностей, которые часто не зависят друг от друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт ; М. : Рипол классик, 2008. 1534 с.
2. Киреева Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе : учеб. комплекс для студентов-филологов. М. : ФЛИНТА, 2019. 200 с.
3. Пятигорский А. М. О постмодернизме. М. : Шк. «Языки рус. культуры», 1996. 362 с.
4. Руднев В. П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. М. : Аграф, 1999. 381 с.
5. Fokhema D. W. Literary History, Modernism, and Postmodernism. Amsterdam ; Philadelphia, 1984. 76 p.

Юлия Анатольевна Чичиланова

г. Пенза, julija58@inbox.ru

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, ada62@yandex.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Работа над художественной деталью на уроке литературного чтения преследует разные цели. Как правило, её выделение и рассмотрение даёт возможность глубже понять образ, представить внешний облик персонажа, составить представление о человеке (животном), лучше понять намерения, поведенческие особенности, авторское отношение. Однако выделение художественных деталей может быть нацелено не только на работу с образами, но и на рассмотрение элементов повествования, которые способствуют обогащению жизненного опыта детей новой информацией. Это сведения об эпохе, конкретном географическом месте, быте разных социальных слоёв, отношении между людьми в социуме.

Общеизвестно, что литературное произведение является источником познания как для взрослого человека, так и для ребёнка. Однако в процессе анализа на уроках литературного чтения в начальных классах многие исторические и бытовые детали остаются без внимания. Обогащение ребёнка знаниями стало традиционным в детской литературе. В первой половине XIX века появились такие произведения, как «Чёрная курица, или Подземные жители» А. Погорельского (1828 г.) и «Городок в табакерке» В. Одоевского (1834 г.). Авторы преднамеренно ввели в изложение детали, дающие ребёнку знания об окружающей действительности. Читая повесть-сказку «Чёрная курица», дети обращают внимание на особенности жизни в Петербурге в конце XVIII века: автор описывает улицы, здания, одежду, причёски, праздничную еду и её оформление, популярные книги, особенности педагогического процесса. Дети погружаются в эпоху и не только следят за развитием интересного сюжета, но и при внимательном отношении к тексту получают исторические сведения.

«Городок в табакерке» В. Ф. Одоевского традиционно считают первой познавательной сказкой. Следуя своему главному дидактическому принципу, писатель вводит в повествование сведения по механике и оптике, причём они органично входят в сюжет. Получение новых знаний происходит в ходе развития действия: главный герой ведёт за собой читателя в табакерку. Миша узнаёт новое, его познание действительности воспринимается читающим ребёнком, становится общим знанием.

В настоящее время в хрестоматиях для начальной школы довольно много произведений, предоставляющих возможность дать детям необходимую информацию об окружающей действительности. Например, помимо «Городка в табакерке», в учебные книги помещена и другая известная сказка Одоевского «Мороз Иванович» (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М.В. Голованова. Родная речь: хрестоматия для 3 кл. в 2 ч., ч 1, с. 196). При анализе этого произведения, предлагаемом методическим аппаратом хрестоматии, большое внимание уделяется воспитательной направленности сказки. На уроке идёт разговор о трудолюбии и лени, умении общаться, справедливости. Всё это действительно необходимо для глубокого понимания текста и направлено на познание идейного содержания. Однако в сказке много материала, обогащающего жизненный опыт детей. Конечно, напоминание Мороза Ивановича о печных заслонках, которые

надо открывать и закрывать вовремя, современному ребёнку не интересны в связи с отсутствием у большинства детей печного отопления в домах. А вот эпизод с травкой, которая укрыта снежной периной, очень важен. Дети узнают, что жизнеспособность озимых зависит именно от того, насколько они будут защищены от морозов. Герой сказки доходчиво объясняет: «Вот я прикрыл молодую зелень моею снежною периной, да ещё сам прилёт на неё, чтобы снег ветром не разнесло, а вот придёт весна, снежная перина растает, травка заколосится, а там, смотришь, выглянет и зерно...». Интересен для ученика и процесс очистки воды, описанный в сказке. Рукодельница использует для этого песок и уголь: «...Коли вода не чиста, так свернёт лист бумаги, наложит в неё угольков да песку крупного насыплет, вставит ту бумагу в кувшин да нальёт в неё воды, а вода-то знай проходит сквозь песок да сквозь уголья и каплет в кувшин чистая, словно хрустальная». Такое доступное описание процесса вызывает у детей желание самим попробовать сделать фильтр и проследить за очисткой жидкости. В этой же сказке автор заостряет внимание детей на низкой температуре в глубоком колодце даже в жаркий день, на том, как стирают бельё зимой в проруби бедные люди, на особенностях приготовления пищи. И вся эта информация включена в сюжет сказки, подаётся легко и естественно. Но обратить внимание на неё должен учитель, включив в анализ необходимые исследовательские задачи.

Информативность деталей порой кажется не столь важной, но при внимательном рассмотрении короткие замечания автора, описание предметов и явлений дают возможность определить место и время событий, хотя автор в произведении их не указывает. В сказке К. Г. Паустовского «Растрёпанный воробей» (Л.Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. Родная речь: хрестоматия для 3 кл. в 2 ч., ч. 2, с. 12) даётся развёрнутое описание чугунных коней на крыше театра. Удивительная точность словестного изображения не оставляет сомнения в том, что мама Маши работает в Большом театре, а действие произведения происходит в Москве: «Театр был огромный, с каменными колоннами. На крыше его взвивались на дыбы чугунные лошади. Их сдерживал человек с венком на голове – должно быть, сильный и храбрый. Ему удалось остановить горячих лошадей у самого края крыши...». Время действия мы тоже можем определить по упоминаниям о том, что Машин отец, будучи моряком, участвовал в войне, а «теперь он опять далеко, в стране со странным названием «Камчатка»». Несомненно, что речь идёт о послевоенных (40-х или 50-х) годах прошлого века. Даже рассказ воробья по прозвищу Чичкин даёт интересную информацию о том, что после войны в Москве стало много машин, а раньше основным средством передвижения были телеги, запряжённые лошадьми. Воробьям было раздолье, так как лошадей кормили овсом, а пернатым не надо было заботиться о пище.

Использование приёма сравнения произведений тоже даёт возможность обратить внимание на изменяющиеся детали быта. На уроке при изучении стихотворения А. С. Пушкина «Зимний вечер» (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. Родная речь: хрестоматия для 3 кл. в 2 ч., ч. 1, с. 90) для сопоставительного анализа может быть предложено стихотворение Д.И. Хармса «Буря мчится. Снег летит...»

Буря мчится. Снег летит,
Ветер воеет и свистит.
Буря страшная ревет,
Буря крышу с дома рвёт.
Крыша гнётся и грохочет,
Буря плачет и хохочет.
Злится буря, точно зверь,
Лезет в окна, лезет в дверь.

Учащиеся сравнивают тематику стихотворений, их основную мысль, систему образов. Оба стихотворных текста наполнены звуками (используются и ассонанс, и аллитерация). Дети слушают выразительное чтение стихотворений и делают вывод о том, что звучат они по-разному (хотя авторы стараются передать звук снежной бури). Возникает вопрос: чем объясняется разница в звучании текстов? В стихотворениях значимым является образ крыши. Если заострить внимание детей на нём, то они «увидят» и «услышат» соломенную крышу в стихотворении А. С. Пушкина и крытую металлическим листом крышу в тексте Д. И. Хармса. Одна крыша «шумит», а другая «гнётся и грохочет». Именно глагольная лексика передаёт не только звуки бури, но и её силу, агрессивность. Учащиеся узнают, что стихотворение Д. Хармса написано в 1937 году (к 100-летию со дня смерти А. С. Пушкина). На смену соломенным крышам пришли крытые металлом. Окружающая действительность изменилась, и это является причиной изменения звуков снежной бури. Дети приходят к выводу, что даже лирические стихи, написанные в разные эпохи, отличаются бытовыми деталями, а заметить их можно, если очень внимательно читать текст.

Произведения П. П. Бажова дают глубокое представление о жизни разных слоёв населения на Урале в начале XX века. Сказ «Серебряное Копытце» (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М.В. Голованова. Родная речь: хрестоматия для 4 кл. в 2 ч., ч 1, с. 180) отображает жизнь рабочих семей, трагедию сирот. Читающий произведение ребёнок часто не видит этого, так как увлечённо следит за сказочным сюжетом. Писатель же заостряет внимание читателя на том, как взрослый человек быстро находит «ключик» к сердцу обездоленного ребёнка, добивается того, что Дарёнка сразу соглашается идти к нему жить. П. П. Бажов повествует, как жили Кокованя и Дарёнка, чем занимались, что ели. Юный читатель узнаёт, как охотились зимой. Автор описывает зимний балаган с окошечком и очагом, использование ручных санок для перевозки даже тяжёлых грузов, приготовление солонины, необходимость запаса сухарей. Обучающиеся, знакомясь с деталями быта, понимают, как нелегко было жить охотникам, какими важными умениями они овладевали, чтобы прокормить себя и семью. Маленькая Дарёнка удивляет современных детей своей самостоятельностью, неприязнательностью, оптимизмом.

Приведённые выше примеры свидетельствуют о том, что на уроках литературного чтения интересный сюжет не должен отвлечь ребёнка от процесса познания исторической реальности, отображённой в произведении. Готовясь к уроку, учитель с особой тщательностью должен выбирать текстовый материал для анализа и организации мини-исследования [1, с. 30]. На информацию, которая заложена в произведении, необходимо не только обратить внимание детей, но и прокомментировать её в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климова С. А., Миссурагина В. Д. Организация учебного исследования на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2023. № 2. С. 30–35.

УДК 378.1

Наталья Александровна Шиблева

г. Пенза, n.shibleva@mail.ru

«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛИСТА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

Соблюдение этических норм – необходимая составляющая медиакультуры, одно из условий свободы в информационном пространстве. В Педагогическом

институте ПГУ преподавание профессиональной этики ведётся с 1996 г. – со времени основания кафедры журналистики в Пензенском государственном педагогическом университете им. В. Г. Белинского. С переходом на двухуровневую систему высшего образования дисциплина вошла в основную профессиональную образовательную программу бакалавриата по направлению 42.03.02 «Журналистика».

Согласно ФГОС ВО, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2017 г., выпускники, освоившие программу бакалавриата, должны быть готовы решать задачи в различных видах профессиональной деятельности, что подразумевает обладание компетенциями, в том числе в сфере профессиональной этики [2]. На знание этики ориентируют профессиональные стандарты в области журналистики, принятые в 2014 г.: «Корреспондент средств массовой информации», «Ведущий телевизионной программы», «Редактор средств массовой информации» «Режиссер средств массовой информации» [3].

Образовательная цель подразумевает постановку и решение ряда задач, соответствующих указанным во ФГОС ВО компетенциям. Они формулируются следующим образом: «Способен учитывать в профессиональной деятельности тенденции развития медиакоммуникационных систем региона, страны и мира, исходя из политических и экономических механизмов их функционирования, правовых и этических норм регулирования» (ОПК-5); «Способен учитывать эффекты и последствия своей профессиональной деятельности, следуя принципам социальной ответственности» (ОПК-7).

Основанием для включения профессиональных компетенций в образовательную программу служат требования, предъявляемые к выпускнику согласно профессиональным стандартам, поэтому в основной профессиональную образовательную программу бакалавриата по направлению 42.03.02 «Журналистика» ПГУ внесена профессиональная компетенция: «Способен к осуществлению работы над содержанием и формой медиапродукта и последующим предоставлением актуальной информации населению через СМИ» (ПК-1). Для каждой компетенции установлены индикаторы их достижения.

В соответствии с компетентностным подходом, формулируются цели изучения дисциплины. На наш взгляд, это формирование компетенций, способствующих духовно-нравственному, профессиональному развитию, формирование и/или укрепление ценностной установки будущего журналиста на выбор такой линии поведения, которая основывается на принципах профессиональной этики журналиста и согласуется с представлениями об общечеловеческих моральных ценностях; предупреждение неэтичных поступков в профессиональной деятельности.

Обусловленные целью задачи решаются в процессе преподавания/освоения курса. Студент должен, в частности, уметь реализовывать полученные теоретические знания на практике: владеть понятийным аппаратом дисциплины в устной и письменной речи; видеть нравственные ориентиры для профессионального морального выбора; классифицировать нарушения этических норм; анализировать ситуации из профессиональной деятельности журналиста, а также журналистские материалы с точки зрения их соответствия-несоответствия этическим нормам; моделировать варианты поведения в конкретной ситуации, оценивать их с точки зрения юридических и этических норм.

Перечень требований к освоению предмета достаточно объёмный. Нравственные качества, соответствующее этическим нормам поведение формируются в процессе становления и развития личности. Это процесс длительный, поэтому, по мнению С. Г. Корконосенко, преподаватель может лишь привить потребность к исполнению роли «этически зрелого профессионала» [1, с. 17]. Компетенции формируются благодаря тесным межпредметным связям.

Программа предусматривает комплексный подход к овладению компетенциями. Например, в формировании ПК-1 наряду с «Профессиональной этикой журналиста» участвуют такие дисциплины, как «Работа журналиста с источниками информации», «Инфографика», «Новостная журналистика», «Аналитическая журналистика», «Основы профессиональной деятельности», учебная и производственные практики и др. Одни из них предшествуют рассматриваемому курсу, дают определенную базу для его изучения, другие изучаются одновременно с ним, что позволяет осуществлять «синхронную» межпредметную связь, третьи опираются на знания, умения и навыки, приобретённые в процессе изучения профессиональной этики.

Последовательность дисциплин, распределение их в учебном плане по программе бакалавриата в вузах может различаться. Независимо от этого, в системе подготовки бакалавра всё взаимосвязано и позволяет студентам получить знания, практическую подготовку, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессиональными стандартами. «Профессиональная этика журналиста», являясь частью программы профессионального образования, призвана помочь в становлении нравственно зрелой личности журналиста-профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корконосенко С. Г. Преподавание журналистики в высшей школе : учеб. пособие. СПб. : Высш. шк. журналистики и массовых коммуникаций, 2015. 159 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика» : [утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 524 от 8 июня 2017 г.]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420302_B_3_15062021.pdf?ysclid=losae71rm458404391 (дата обращения: 03.10.2023).
3. Профессиональные стандарты / Реестр профессиональных стандартов. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 03.10.2023).

УДК 378.147

Татьяна Анатольевна Шипилкина

г. Пенза, kaf_muz@mai.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Студенты, прибывающие на обучение в наш вуз из Китайской Народной республики, оказываются в новой социокультурной, национальной и языковой среде, к которой им необходимо адаптироваться в короткие сроки. Поэтому успешная адаптация иностранных студентов, на наш взгляд, является неотъемлемой частью управления образовательным процессом. Это создает возможности быстрого включения студентов в музыкально-образовательный процесс, сохранение контингента обучающихся, обеспечение высокой мотивации овладения знаниями, умениями и навыками, повышению качества и уровня обучения в высшем учебном заведении с иным культурно-образовательным пространством.

Для понимания чужой культуры необходимо определенное вживание в нее, при этом, не растворяясь в ней. Рассматривая диалог как основную форму взаимного обучения, М. М. Бахтин подчеркивал: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Мы ставим чужой культуре новые вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [1, с. 334–335].

Выстраивание диалога в музыкально-образовательном процессе базируется на конкретизации условий, где важным фактором становятся две страны, «откуда и куда» прибывают студенты с целью обучения.

В современной стратегии развития культуры Китая действует установка на активную интеграцию других культур, освоение европейского художественного мышления, его ценностей и традиций. При этом у студентов наблюдается ограниченный музыкально-слуховой опыт, связанный как со скромной музыкальной инфраструктурой ряда регионов Китая, так и с «чужеродностью» европейской хроматики и гармонии [2].

В начале XXI в. музыкальные языки европейской и китайской культур остаются такими же непохожими и далекими друг от друга, как и тысячелетия назад. Поэтому китайские студенты, получающие музыкально-педагогическое образование, сталкиваются с трудностями, связанными с постижением и пониманием художественного смысла произведений европейской музыкальной классики, осознанием ценности и значимости ее содержания.

В существующей ситуации необходим обоснованный комплекс педагогических условий, способствующих разрешению данной проблемы.

Одним из основополагающих условий успешной адаптации китайских студентов к музыкально-образовательной среде российского вуза, на наш взгляд, является необходимость воспитания ценностного отношения китайских студентов к русской музыке, к классическому музыкальному наследию. В диссертационных исследованиях китайских авторов, выполненных на русском языке, указывается на то, что музыка в культуре современного Китая является основой современного общества, его нравственной целостности (Чжао Цзинь, Лю Цин, Ци Минянь, Чэнь Го и др.). Также обращается внимание на необходимость создания условий для формирования высокой музыкальной и общей культуры студентов [3].

Преодолению проблем, связанных с вхождением в чужую культурную и языковую среду, во многом способствует освоение музыкально-исполнительских дисциплин, являющихся доминирующими при получении китайскими студентами музыкально-педагогического образования. Как известно язык музыки не знает границ, он понятен людям любой национальности. Поэтому язык музыкального искусства становится одним из условий преодоления у китайских студентов сложностей вхождения в музыкально-образовательный процесс, являясь как бы «соединительным мостиком» во взаимодействии российских преподавателей и китайских студентов. Недостаточное владение русским языком компенсируется невербальными способами выражения эмоционального отклика на музыку (мимика, жест, пластическое интонирование). Большое значение имеет эталонный показ исполняемого произведения преподавателем. Все это создает дополнительные условия успешности адаптации студентов к учебному процессу. При этом, как показывает опыт, студентам для полного погружения в культурно-образовательную среду вуза недостаточно одних учебных занятий. Потребность студентов в общении с сокурсниками, преподавателями, студентами, добившимися высоких

показателей в музыкально-исполнительской и творческой деятельности в большей степени, реализуется в условиях внеаудиторной работы. Участие студентов из Китайской народной республики в традиционных для вуза коллективных мероприятиях, активное включение их в музыкально-творческую внеаудиторную деятельность создает дополнительную предпосылку для превращения студентов в субъект педагогического процесса: формирует мотивы деятельности, определяющие направленность процесса адаптации, его темп и результат.

Таким образом, мы подошли к формулировке еще одного из выделенных нами педагогических условий успешной адаптации китайских студентов к обучению в вузе – необходимости воспитания уважительного отношения к традициям учебного заведения, создания развивающей культурно-образовательной, музыкально-творческой среды. В границах вуза традиции выполняют три основные функции: сохраняющую, развивающую и эстетическую. Для адаптации иностранных студентов, получающих музыкально-педагогическое образование, эстетическая функция имеет особенное значение. Она реализуется в традициях, которые могут стать фактором высокого эмоционального настроя, эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству. Примером этому служит работа студенческой музыкальной лаборатории «Ad libitum», организованная коллективом преподавателей и сотрудников кафедры «Музыка и методика преподавания музыки». Являясь постоянными активными слушателями, а впоследствии по мере формирования музыкально-исполнительских навыков, китайские студенты принимают участие и в качестве исполнителей музыкально-просветительских программ.

Педагогические наблюдения позволяют предположить, что такая форма образовательной и музыкально-просветительской деятельности, основанная на сотрудничестве преподавателей и студентов, способствует успешной адаптации студентов из Китая к культурной и музыкально-образовательной среде нашего вуза, и как следствие формирует профессиональную культуру будущего педагога-музыканта.

Обобщая сказанное, отметим следующее. Адаптация студентов из Китайской народной республики к обучению в вузе – динамический процесс. Его успешность во много определяется рядом условий, основные из которых, по нашему мнению, рассмотрены в настоящей работе. Мы полагаем, что их реализация обеспечит иностранным студентам преодоление трудностей адаптации и создаст возможности быстрого включения студентов в музыкально-образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Собр. соч. : в 7 т. Т. 5 : Работы 1940-х – нач. 1960-х гг. / Ин-т мировой литературы / под ред. С. Г. Бочарова, Л. А. Гогтишвили. М. : Русские словари, 1997. 731 с.
2. Ли Чжэн, Красовская Е. П. К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами Китайской Народной Республики на фортепианных занятиях // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 1. С. 115–118.
3. Ци Минянь. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13. Чита, 2011. 24 с.

Ксения Максимовна Школьниковна

г. Пенза, ksyusha_shkolnikova@mail.ru

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, ldmali@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время актуальным стало использование приёма моделирования на уроках литературного чтения в начальных классах. Под моделированием понимается введение системы «заместителей» (условных обозначений) жанров, тем, героев, а также составление схем, планов и моделей обложек книг.

Приём моделирования помогает лучше понять содержание прочитанного произведения, последовательность развития событий, характеристику героев, а также служит средством развития информационной грамотности и творческих способностей детей.

Практика показывает, что учителя недостаточно охотно используют этот приём. Причина, по всей видимости, кроется в недостаточной разработанности методических вариантов этого приёма и особенностей их использования на уроках литературного чтения.

В данной статье мы предлагаем несколько методических вариантов использования приёма моделирования при изучении сказок на уроках литературного чтения в 1–4 классах начальной школы.

Эти методические варианты описаны нами с опорой на работы Киселёвой О. И., Козловой О. Ю., Тюниной Г. В.

1. Составление сериационного ряда

Знакомство детей с приемом моделирования происходит в 1 классе и начинается с составления сериационного ряда. Модель «сериационный ряд» – это один из самых простых видов наглядных моделей, который представляет собой ряд постепенно увеличивающихся в размере геометрических фигур. Эта модель учит детей самостоятельно пересказывать сказки, гибко сочетая «логику» с эмоциональной и художественной выразительностью.

Для использования данного вида модели наиболее подойдут сказки, где можно выделить основной признак, по которому и будут заменены персонажи (форма, цвет, размер).

На начальном этапе работы с данным видом модели учитель может предложить детям готовый сериационный ряд с незакрашенными геометрическими фигурами, а дети должны заполнить их цветом, который ассоциируется с определённым персонажем. Учитель обязательно обсуждает с детьми, кого из героев должна замещать та или иная геометрическая фигура.

Также учитель может предложить детям сериационный ряд с ошибками, а дети должны их найти и исправить. Это может быть другой цвет персонажа или другая геометрическая фигура.

Закрепляя работу с данным видом модели, учитель предлагает учащимся самостоятельно составить сериационный ряд к сказке, подбирая геометрические фигуры и цвет, соответствующие героям.



Например, модель «сериационный ряд» к сказке «Рукавичка» будет выглядеть следующим образом:

Так же модель «сериационный ряд» можно составить к сказкам «Колобок», «Теремок», «Три медведя» и другим.

2. Двигательное моделирование

Данный вид моделирования представляет собой набор геометрических фигур одного размера, но разных цветов. С двигательным моделированием детей следует знакомить после того, как они овладели сериационным рядом.

На уроках знакомства с данным видом моделирования учителю стоит предложить детям количество геометрических фигур, совпадающее с числом замещаемых объектов, при этом цвет фигур должен быть подобран под характеристику каждого персонажа.

В дальнейшем следует вводить большее количество геометрических фигур, чтобы ребенок выбирал нужные. А когда выбор заместителей освоен, можно переходить к самостоятельному составлению моделей и разыгрыванию сюжета. Дети подбирают к каждому герою цвет геометрической фигуры, ассоциирующийся с персонажем, и параллельно с рассказыванием перемещают их.

Например, двигательная модель к сказке «Петушок и бобовое зёрнышко» будет выглядеть так:



Подобную двигательную модель можно использовать при изучении сказок «Иван-царевич и серый волк», «У страха глаза велики» и других.

3. Моделирование «цепочки событий»

Моделирование «цепочки событий» помогает детям понять композицию произведения, выявить причинно-следственные связи и понять, как одно событие влияет на другое. Последовательность событий, происходящих в сказке, записывается цепочкой, состоящей из звеньев в форме круга или прямоугольника. В звенья помещаются имена персонажей и названия животных. Модель помогает осмыслить, проанализировать произведение и запомнить композицию сказки.

Например, модель «цепочка событий» к сказке «Зимовье зверей» может выглядеть так:



При знакомстве с данным видом модели следует предложить детям готовую цепочку, но с лишними или недостающими фрагментами. Дети должны заметить ошибки и, опираясь на текст, исправить их, восстановив композицию сказки.

В последующем ученики под руководством учителя самостоятельно выстраивают хронологию событий и представляют её в виде цепочки. Для этого текст сказки разбивается на отдельные смысловые части, выделяется ключевая мысль или персонаж, который задействован в данном эпизоде и записывается в кружок или прямоугольник, образующий звено «цепочки событий». Таким образом, каждое событие цепочки связывается с предыдущим и последующим.

Модель «цепочка событий» можно составить к сказкам «Мороз Иванович», «Городок в табакерке», «Русалочка», «Гадкий утенок» и другим.

4. Составление модели-описания

Модель-описание является полезным инструментом, который помогает детям разобраться в структуре текста и выделить ключевые характеристики героя. Выстраивая модель, дети учатся внимательно относиться к словам автора и к тексту произведения.

Для использования данного приема моделирования наиболее подходят сказки с небольшим количеством главных героев. В ходе урока ученики работают над образами героев, обсуждая их поступки, внешний вид и черты характера, а в конце урока они составляют портреты персонажей в виде модели-описания. Для этого в овал заносится персонаж, а в прямоугольники – его ключевые характеристики.

При знакомстве с данным приемом учитель может предложить готовую модель-описание и попросить учеников найти в тексте подтверждение для каждой части модели. Это поможет детям лучше понять структуру произведения.

Также, предоставляя ученикам готовую модель, учитель может дать задание описать главного героя, опираясь на эту модель. Такое задание позволит ученикам грамотно и доказательно составить собственное высказывание.

Кроме того, учитель может предоставить детям список качеств, из которого они должны выбрать наиболее подходящие для характеризваемого персонажа и поместить их в модель.

Например, модель-описание к сказке «Лягушка-путешественница» может выглядеть следующим образом:

Модель-описание можно составить к таким сказкам, как «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка про храброго Зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост», «Ашик-Кериб» и другим.

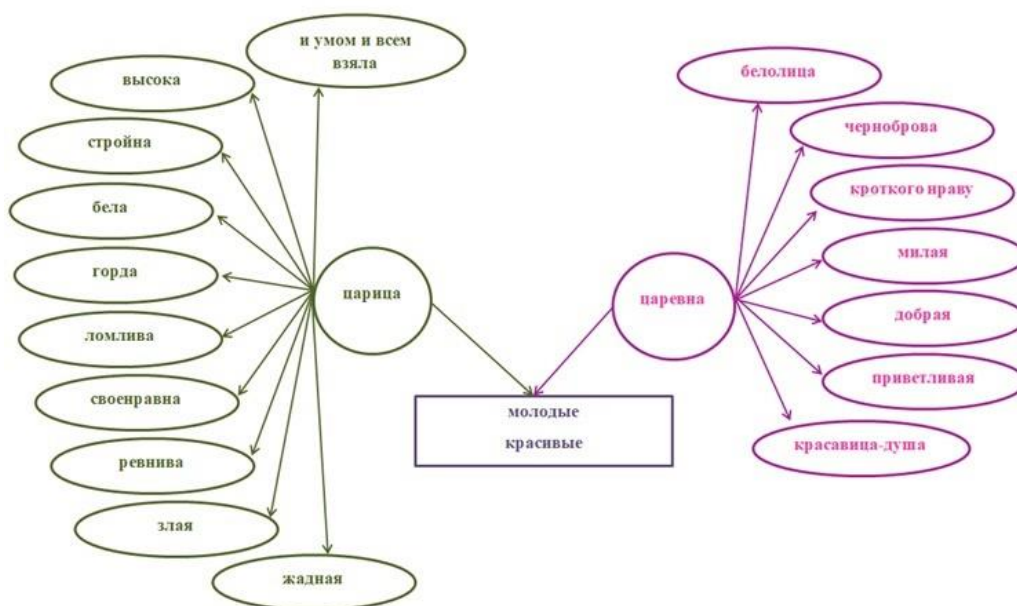


5. Составление модели-сравнения

Модель-сравнение помогает при анализе текста произведения и при работе над образами героев. В начальной школе эта модель может быть использована для развития навыков анализа и синтеза, а также критического мышления.

Данный вид моделирования можно использовать в двух вариациях: при работе с одним произведением, когда сравнение происходит внутри текста, и при работе с несколькими произведениями, когда тексты сравниваются между собой.

Работая с одной сказкой, дети сравнивают двух героев, противопоставляя их друг другу. Ученики ищут сходства и различия в характере героев, поступках и внешнем виде. В таком случае черты отличия заносятся в овал и записываются словами антонимами, а черты сходства помещаются в прямоугольник.



Например, модель-сравнение к сказке «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» может выглядеть так:

При сравнении двух сказок учащиеся ищут ответы на вопросы: чем похожи сказки и чем отличаются? Общее в сказках также записывается в прямоугольник, а черты отличия – в овал.

Модель-сравнение так же можно составить к сказкам «Серебряное копытце», «Аленький цветочек» и другим.

б. Составление временно-пространственной модели

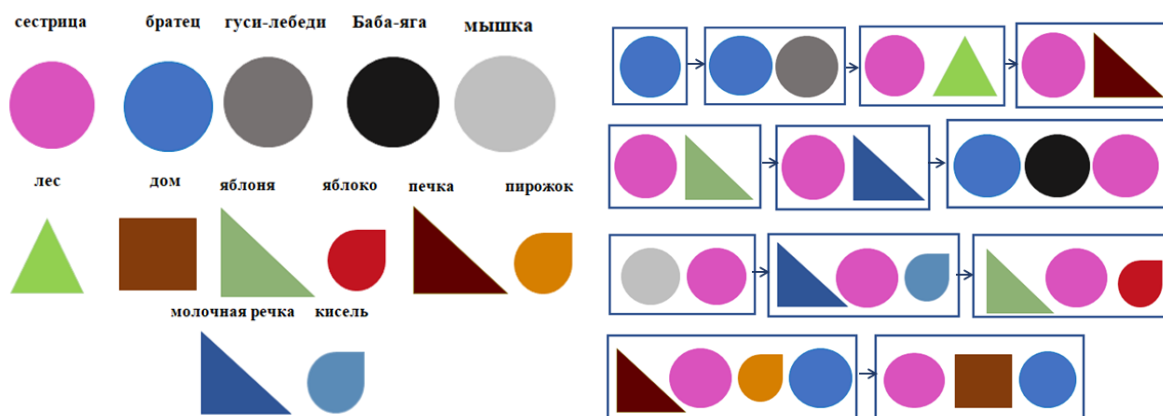
Временно-пространственная модель представляет собой набор карточек, в которых расположены заместители основных персонажей сказки. В качестве заместителей можно использовать схематические изображения фигурок, цветные круги, палочки разной длины и так далее. Этот вид модели помогает лучше понять основную последовательность событий в сказке. С её помощью дети могут пересказывать эпизоды сказок с опорой на подобранные заместители.

На этапе знакомства с данным видом модели учитель заранее подготавливает набор карточек, соответствующий каждому эпизоду сказки, при этом обязательно обсуждает с детьми, какой заместитель за какого персонажа отвечает. После того, как дети поделили сказку на части, содержащие основные события, они к каждому событию подбирают соответствующую карточку. Постепенно карточки выстраиваются в хронологическом порядке, и с их помощью можно пересказать сюжет сказки.

В дальнейшем учитель может усложнить задание и добавить лишние карточки или убрать карточки с некоторыми эпизодами. Ученики должны заметить ошибку и исправить её: убрать лишние карточки или добавить недостающие.

Со временем дети учатся самостоятельно составлять карточки, соответствующие эпизодам сказки. Для этого они выделяют главных героев и обсуждают, какими объектами они будут их замещать. Затем делят сказку на смысловые части и к каждой части составляют карточку (можно поделить класс на группы и каждой группе дать одну или несколько частей). После того, как все карточки готовы, следует их прикрепить на доску и с опорой на них пересказать сказку.

Например, модель к сказке «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» может выглядеть следующим образом:



Временно-пространственную модель можно составить к сказкам «Гуси-лебеди», «Морозко» и другим.

В заключение хотелось бы отметить, что приведенные нами примеры использования некоторых методических вариантов моделирования помогут учителю разнообразить уроки литературного чтения, повысить познавательную мотивацию детей и способности к восприятию книги в единстве её формы и содержания [1–3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселёва О. И. Метод наглядного моделирования при работе над сказкой // Начальная школа. 2006. № 2. С. 52–59.
2. Козлова Н. Ю. Формирование читательских умений на уроках литературного чтения через моделирование // Методист. 2013. № 8. С. 50–55.
3. Тюнина Г. В. Использование моделирования на уроках литературного чтения. URL: <http://ruslita.ru/13-glavnaya/668-ispolzovanie-modelirovaniya-na-urokakh-literaturnogo-chteniya> (дата обращения: 15.10.2023).

УДК 81

Анастасия Сергеевна Щеголькова

г. Пенза, shhegolkov.82@gmail.com

Наталья Владимировна Щенникова

г. Пенза, Schennikova@list.ru

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭПОНИМОВ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Эпонимы являются составной частью номинативного инструментария языков как в неспециализированных, так и в специализированных сферах. Перевод терминов, в состав которых входят эпонимы, требует специальных знаний узкой профессиональной сферы и межъязыковых терминологических соответствий.

Распространенность эпонимов в лексике медицинского дискурса в своей работе подчеркивает А. И. Дубских. Автор также акцентирует внимание на том, что перевод терминов-эпонимов подчиняется классическим правилам перевода, поскольку восприятие данного пласта лексики и апеллятивных терминов одинаково, что указывает на их естественный характер происхождения [3].

Исследователи отмечают, что несмотря на то, что эпонимы составляют большой пласт медицинской терминологии, они имеют ряд недостатков. Медицинский термин должен точно отражать суть описываемого явления, однако термины-эпонимы характеризуются низкой информативностью, громоздкостью; они трудно транслитерируются и транскрибируются, а также создают дополнительные синонимические ряды [4].

В состав терминов-эпонимов медицинского дискурса, обозначающих болезни, синдромы, рефлексy, реакции, патологические состояния, методы и симптомы, входят эпонимы, обозначающие имена ученых и врачей, которые их открыли или описали: *Haversian canal* – заверсов канал, *Willis' sign* – симптом Виллиса, *Mantoux test* – реакция Манту, *Lemierre's syndrome* – синдром Лемьера [7, с. 259]. Кроме того, в медицинской терминологии распространены эпонимы, в состав которых входят имена богов и богинь [4]. К примеру, в клинической терминологии используются: *hygiene* – гигиена, от имени древнегреческой богини здоровья Гигиены, дочери древнегреческого бога врачевания Асклепия; *psychiatry* – психиатрия, получившая свое название от имени Психея, олицетворении души человека в древнегреческой мифологии; *Oedipus complex* – Эдипов комплекс, названный в честь Эдипа, героя греческого мифа.

В зависимости от способа образования англоязычных эпонимических терминов выделяют 5 групп эпонимов [6]:

1. Добавление апострофа к имени собственному: *Pick's disease* – болезнь Пика, приводящая к раннему наступлению слабоумия (по имени немецкого патолога Л. Пика); *Alzheimer's disease* – синдром Альцгеймера, тип деменции, при которой возникают проблемы с памятью, мышлением и поведением (по имени немецкого психиатра и невролога А. Альцгеймера); *Hoffman's reflex* – рефлекс Гоффмана, патологический кистевой рефлекс (по имени немецкого невролога И. Гоффмана); *Hutchinson's teeth* – зубы Гетчинсона, патология, при которой происходит изменение коронок зубов (по имени британского врача Дж. Гетчинсона).

2. Использование имени собственного без изменений в атрибутивном словосочетании: *Schwann cell* – Шванновские клетки, вспомогательные клетки нервной ткани (по имени немецкого физиолога Т. Шванна); *Down syndrome* – синдром Дауна, врожденная хромосомная аномалия, заключающаяся в наличии лишней хромосомы (по имени английского врача Дж. Дауна); *Bell palsy* – паралич Белла, односторонний периферический паралич лицевого нерва (по имени шотландского хирурга Ч. Белла); *Jefferson fracture* – перелом Джефферсона (по имени британского нейрохирурга Д. Джефферсона).

3. Модель «существительное + of + имя собственное»: *Cave of Retzius* – забрюшинное пространство (по имени шведского анатома А. Ретциуса); *the Circle of Willis* – артериальный круг большого мозга (по имени британского врача Т. Виллиса); *ampulla of Vater* – фатерова ампула, расширенная часть общего желчного протока в том месте, где он соединяется с протоком поджелудочной железы (по имени немецкого анатома А. Фатера).

4. Использование имени собственного в качестве главного элемента, а не зависимого слова: *a positive Babinski [sign]* – рефлекторное сокращение ахиллова сухожилия при постукивании по нему (по имени французского невропатолога Ж. Бабинского); *Achilles tendon* – ахиллово сухожилие, пяточное сухожилие (по имени героя древнегреческих мифов Ахиллеса); *to insert a Foley [catheter]* – катетер Фолея (по имени американского уролога Ф. Фолея).

5. Эпонимы, которые с помощью суффиксации перешли из имени собственного в другую часть речи. Как правило, это глаголы: *to pasteurize* – пастеризовать,

уничтожать микроорганизмы в продуктах (по имени французского микробиолога Л. Пастера); *to kocherize* – операционная технология вскрытия двенадцатиперстной кишки при язве (по имени швейцарского хирурга Э. Кохера).

Трудности при транслитерации и транскрибировании терминов-эпонимов описаны в работе Т. Ф. Извековой, Е. А. Грищенко и А. С. Пуртова. В Германии используют эпоним *Bechterew's disease* (*болезнь Бехтерева*) для обозначения анкилозирующего спондилоартрита. В других же странах эпоним обозначается как *Bekhterew's*, а иногда *Marie-Strümpelldisease* (*Мару-Штрюмпелля*) [4]. Стоит также отметить, что некоторые эпонимические термины не интернациональны, что осложняет их перевод: в США практически не используют эпонимический термин, обозначающий гигантоклеточный (темпоральный) артериит. Однако в Германии и во Франции эта болезнь известна как *Morbus Horton* (нем.) и *maladie de Horton* (фр.). К тому же один эпоним может дать название двум разным заболеваниям: *болезнь de Кервена* может означать и тендовагинит, и расстройство функции щитовидной железы [7, с. 260].

Д. В. Чикильдин утверждает, что эпонимические термины, основанные на фамилиях и именах зарубежных исследователей, представляют фонетическую сложность при передаче на другой язык. Эпонимы включены в корпус словаря, но они часто не сопровождаются фонетическими пометами, то есть транскрипцией. Это осложняет употребление подобных терминов в устном профессиональном дискурсе и вызывает трудности при их прочтении (*Paranicolaou smear – мазок Пананиколау; Kuntscher nail – гвоздь Кюнчера; Kupffer cells – клетки Купфера; Hirschsprung's disease – болезнь Гиришпрунга*) [6].

С. В. Власенко приводит примеры фонетической непоследовательности принципов передачи терминов-эпонимов на русский язык: существует различное написание одного и того же термина в словаре – «*симптом Виллиса*» и «*Уиллиса симптом*». Автор подчеркивает, что последний термин является более поздним, поскольку он полнее учитывает современные нормы фонетической транскрипции при переводе [1].

О. В. Куйбышева отмечает, что национальная специфика употребления эпонимов медицинского дискурса обуславливает трудности при их переводе. При передаче эпонимических терминов на другой язык допустимо опускать или вообще не использовать имена ученых [5]. К тому же многие словари специализированной терминологии неполны или непоследовательны в переводе и толковании. Существует также проблема, когда при перечислении возможных переводов одного и того же слова встречаются антонимы или некоторые термины вообще отсутствуют [2].

Таким образом, эпонимические термины служат важной составляющей формирования медицинской терминологии. Несмотря на трудности при их употреблении и переводе, эпонимы широко используются в лексике медицинского дискурса. Для правильной межъязыковой передачи необходимо знать специфику эпонимических терминов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко С. В. Проблемы перевода юридических эпонимов // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-perevoda-yuridicheskikh-eponimov> (дата обращения: 07.11.2023).

2. Глазырина Е. С. К вопросу об особенностях функционирования и перевода эпонимов в текстах медицинской тематики: лингводидактический аспект // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-vop-rosu-ob-osobennostyah-funktsionirovaniya-i-perevoda-eponimov-v-tekstah-meditsinskoj-tematiki-lingvodidakticheskiy-aspekt> (дата обращения: 07.11.2023).

3. Дубских А. И. Аспекты перевода эпонимов // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-perevoda-eponimov> (дата обращения: 07.11.2023).

4. Извекова Т. Ф., Грищенко Е. В., Пуртов А. С. Эпонимы в медицинской терминологии // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eponimy-v-meditsinskoj-terminologii> (дата обращения: 07.11.2023).

5. Куйбышева О. В. Вопросы переводов эпонимов английской медицинской терминологии // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-perevodov-eponimov-angliyskoj-meditsinskoj-terminologii> (дата обращения: 07.11.2023).

6. Чикильдин Д. В. Важность эпонимии в медицинском дискурсе // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-eponimii-v-meditsinskom-diskurse> (дата обращения: 07.11.2023).

7. Щенникова Н. В. Передача эпонимов в англоязычных текстах медицинской тематики на русский язык // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода : Междунар. сб. науч. ст. Н. Новгород, 2022. С. 259–262.

УДК 37.018.4

Наталья Евгеньевна Щербакова

г. Пенза, stenyakova-n@mail.ru

Ольга Геннадьевна Груздова

г. Пенза, olga_gruzdova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Повышение привлекательности педагогической профессии и уровня квалификации преподавательских кадров заявлено в качестве ожидаемых результатов реализации государственной Программы Российской Федерации «Развитие образования». Для достижения этих целей необходимо создание партнерских связей между образовательными организациями, включая школы, колледжи и педагогические университеты. Важно организовать совместные мероприятия, направленные на знакомство школьников с педагогической профессией, проводить практики и стажировки для студентов педагогических вузов. Кроме того, необходимо создание программ поддержки и стимулирования молодых специалистов в педагогической сфере. Это может включать в себя предоставление льгот и поощрений для выпускников педагогических вузов, менторство и обучение от опытных педагогов, возможность получения дополнительного образования и повышение квалификации. Также важно проводить информационную работу среди школьников и их родителей о преимуществах и перспективах педагогической профессии. Необходимо демонстрировать, что быть учителем – это значимое и почетное занятие, которое позволяет вносить вклад в развитие общества и воспитание будущих поколений. Подобные меры помогут повысить привлекательность педагогической профессии для молодых людей и подготовить кадры высокой квалификации, способные эффективно решать задачи современного образования.

В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в качестве одной из приоритетных целей заявлена возможность для самореализации и развития талантов, а именно формирование эффективной

системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. Одним из способов достижения данных целевых ориентиров является организация педагогических классов, которые в условиях дефицита педагогических кадров, в том числе и в Пензенской области, позволяют выявлять способных к педагогической профессии старшеклассников еще на этапе обучения в школе и развивать их способности. С 2021 года в г. Пензе реализуется проект «Профильный педагогический класс». В нем принимают участие 3 школы, 1 вуз, другие организации в сфере образования. Программа этих классов предполагает, помимо школьных, изучение курсов «Основы педагогики» и «Основы психологии», приобретение опыта профессиональных проб в образовательной деятельности, исследовательскую и проектную деятельность.

Для того чтобы успешно пройти процесс профессионального самоопределения, обучающиеся должны быть готовы к поиску информации о различных профессиях, анализировать свои интересы, способности и ценности, а также принимать во внимание рыночные требования и перспективы выбранных профессий. Они должны быть готовы к саморефлексии и анализу своих достижений, а также к принятию рисков и преодолению трудностей [1].

Одной из основных трудностей рассмотрения профессионального выбора является множество возможных вариантов профессий, что может вызывать путаницу и неуверенность. Обучающиеся могут испытывать страх перед возможностью сделать неправильный выбор и опасение о будущей карьере. Некоторые из них также могут сталкиваться с влиянием окружающих, которые могут иметь свои ожидания относительно профессионального выбора старшеклассника.

Еще одной трудностью является отсутствие опыта реальной работы в выбранной профессии. Обучающиеся могут искать способы получения опыта и практики, чтобы лучше понять, соответствует ли выбранная профессия их ожиданиям и навыкам [2].

В связи с этим, педагогические классы играют важную роль в помощи старшеклассникам в их профессиональном самоопределении. Они предоставляют информацию о профессии педагога и помогают развивать навыки и знания, нужные для этой профессии. Педагогические классы помогают школьникам преодолеть трудности и страхи, связанные с профессиональным выбором, и разработать планы для достижения своих целей, а также предоставляют возможность попробовать себя в педагогической деятельности через участие в практических занятиях и профессиональных пробах.

Формирование представлений у обучающихся педагогических классов о мире профессий и месте педагогической профессии в нём осуществляется с помощью различных образовательных методов и активных форм работы. Учащимся необходимо ознакомиться с разными профессиями, их особенностями, требованиями и возможностями, чтобы иметь представление о многообразии профессий в мире и осознанно выбирать свою профессию.

Становление и развитие педагогической профессии – важный аспект формирования представлений у обучающихся. Учащимся нужно знать историю развития педагогической профессии, ее достижения, проблемы и перспективы. Это поможет им понять, что педагогическая профессия постоянно развивается и требует профессионального роста и саморазвития.

Спектр педагогических специальностей – еще одно важное понятие, о котором необходимо говорить в рамках курса «Основы педагогики». Учащимся нужно знать, что педагогическая профессия включает в себя не только учителей, но и педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, педагогов-организаторов и других специалистов.

Психологические закономерности функционирования психики и развития личности – важные знания для педагогов. Учащимся необходимо понимать, как происходит развитие человека, какие закономерности действуют в психике и как они могут влиять на обучение и воспитание. Особенности сенсорно-перцептивных и когнитивных процессов – это важная информация для учащихся, которая поможет им лучше понять, как люди воспринимают информацию и каким образом она обрабатывается в мозге. Знание этих особенностей позволит педагогу более эффективно организовывать образовательный процесс.

Свои способности и возможности реализации их в профессиональной педагогической деятельности – важный аспект, который должен быть освещен при формировании представлений у обучающихся. Учащимся нужно понимать, какие у них есть индивидуальные способности и как они могут реализовать их в своей профессиональной деятельности в области педагогики.

Обучающиеся педагогических классов должны знать:

1. Сущность и структуру педагогической деятельности, её функции: понимать, что педагогическая деятельность – это основная деятельность педагога, направленная на воспитание, обучение и развитие учащихся, а также организацию учебно-воспитательного процесса; осознавать цели, задачи и средства педагогической деятельности.

2. Требования, предъявляемые к педагогической профессии и личности педагога: знать нормы и правила профессионального поведения педагога, иметь профессиональную этику и соблюдать правила профессиональной деятельности; быть ответственным, терпимым, творческим, готовым к самосовершенствованию.

3. Личностные и профессионально значимые качества педагога: иметь чувство ответственности, умение работать в коллективе, готовность к самообразованию, эмоциональную устойчивость, коммуникабельность, терпимость и др.

4. Психологические характеристики личности педагога: знать основные характеристики педагогической личности - готовность к взаимодействию, способность к эмпатии, пониманию и поддержке учащихся, умение контролировать свои эмоции и др.

5. Структуру педагогических способностей.

6. Способы саморегуляции поведения и деятельности: знать различные методы и техники самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации, необходимые для эффективной педагогической деятельности.

7. Психологические основы общения и межличностного взаимодействия: понимать основные принципы эффективного общения с учащимися и коллегами, уметь устанавливать доверительные отношения, решать конфликтные ситуации и др.

8. Основные формы и методы организации деятельности учащихся.

Также обучающиеся педагогических классов должны уметь: применять разнообразные педагогические методы и технологии в своей работе; организовывать и проводить уроки, воспитательные занятия и другие формы работы с учащимися; анализировать результаты обучения и вносить коррективы в свою работу; развивать свои личностные качества и профессиональные навыки; участвовать в профессиональной саморефлексии и самообучении; соблюдать этические принципы в педагогической деятельности.

Таким образом, педагогические классы играют важную роль в помощи обучающимся в их процессе профессионального самоопределения и подготовке к будущей профессиональной деятельности. Они предоставляют информацию, поддержку и возможности практического опыта, чтобы помочь старшеклассникам принять осознанный и информированный профессиональный выбор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Преснякова Т. Н., Анкудинова С. А., Непочатых И. А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 209–216.
2. Якунина А. В. Факторы выбора профессии и их влияние на процесс профессионального самоопределения старшеклассников // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 45-5. С. 37–40.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева София Анатольевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Артемова Серафима Николаевна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Архипова Елизавета Михайловна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Афонская Надежда Викторовна – учитель начальных классов, Лицей № 2 г. Сердобска, Пензенская область, г. Сердобск; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ахлестина Ольга Ивановна – магистрант, 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.

Бабышина Ольга Викторовна – педагог дошкольного образования, Благотворительный фонд поддержки семьи, материнства и детства «Покров», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Баишева Юлия Дамировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Байбекова Саида Наильевна – преподаватель, Пензенский казачий институт технологий (филиал) Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Баканова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Баклашкина Софья Александровна – учитель начальных классов, Средняя общеобразовательная школа № 59 г. Пензы им. Е. П. Паролина, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Барabanов Алексей Сергеевич – старший методист Института развития профильного обучения, Московский городской педагогический университет, г. Москва.

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Белянина Елизавета Олеговна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бирина Екатерина Романовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Богатикова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бойкова Ангелина Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Болотская Маргарита Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борисов Николай Андреевич – специалист по социальной работе, Комплексный центр социальной помощи семье и детям Первомайского района, г. Пенза; кандидат философских наук, доцент кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борисова Тамара Вадимовна – ассистент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бухлина Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Быстрова Юлия Владимировна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Василькина Марина Витальевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Васина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вдовина Анастасия Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вдовина Элла Леонидовна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Витальская Дарья Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Волкова Наталия Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гордеева Вероника Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горчинева Светлана Дмитриевна – 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.

Гришанова Анастасия Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Груздова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Губанова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гусева Мария Алексеевна – биолог, Медико-санитарная часть № 59 Федерального медико-биологического агентства России, Пензенская область, г. Заречный.

Гусева Татьяна Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Демидчик Ангелина Михайловна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Журавлева Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Журавлева Виктория Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зверева Анастасия Евгеньевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зимняков Александр Михайлович – кандидат химических наук, доцент кафедры «Химия и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Иванова Анна Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ивлева Софья Эдуардовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кабанов Артем Алексеевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кагина Наталья Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Калашникова Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Калинина Татьяна Сергеевна – старший преподаватель 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.

Киселева Светлана Викторовна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», 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.

Козина Алина Владимировна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кондратов Дмитрий Викторович – директор Центра естественно-математического образования, Институт регионального развития Пензенской области, г. Пенза.

Коновалова Ольга Владимировна – председатель правления ПОО ОБОФ «Российский фонд милосердия и здоровья», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Корчагина Луника Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кочнева Анжелика Евгеньевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кречетова Ксения Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крохина Елена Сергеевна – учитель биологии, Лицей № 55, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крылов Владислав Алексеевич – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крылова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крысенкова Яна Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кудинова Валерия Николаевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лазарева Лана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лёвина Татьяна Николаевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лыгина Марина Аркадьевна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Максимова Елена Юрьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Марко Антон Александрович – заместитель директора Института развития профильного обучения, Московский городской педагогический университет, г. Москва.

Митрофанов Владимир Петрович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Михалец Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Михеев Роман Дмитриевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Морозова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Морщинкина Юлия Дмитриевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мошечкова Софья Николаевна – учитель-дефектолог, Пензенская школа-интернат для глухих и слабослышащих детей, обучающихся по адаптированным образовательным программам, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мулина Валерия Вадимовна – учитель биологии, Спеховская средняя общеобразовательная школа, Тверская область, Бологовский район, п. Куженкино.

Мустафаева Полина Энверовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Назарова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Наумова Нина Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Некрутова Софья Вячеславовна – педагог-организатор, Средняя общеобразовательная школа № 64, 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.

Николотова Ульяна Алексеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Обухова Алина Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Олякова Алина Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Орлова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паршина Вера Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пахоленко Ирина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Первушкин Тимофей Викторович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Петлин Кирилл Олегович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Петрайкина Анастасия Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пикалова Марина Ярославовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Питанова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», 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.

Рожкова Виктория Павловна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Рожкова Елизавета Константиновна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Савина Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Савинова Екатерина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Салмин Алексей Алексеевич – учитель информатики и математики, Лицей современных технологий управления № 2, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Самойлова Виктория Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сафонова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сафонова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Семенова Татьяна Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Симакова Наталья Анатольевна – кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сионова Дарья Вячеславовна – учитель информатики и математики, Гимназия № 42, г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Солдатов Сергей Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сорокина Марина Алексеевна – воспитатель, Детский сад № 5, г. Каменка; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сорокина Марина Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Стародубова Наталья Михайловна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Стрельникова Алина Валерьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Стрыгина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сугрובה Галина Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сурина Ксения Евгеньевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сычёва Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тарабарова Елена Игоревна – логопед, ПРОО «Пензенские лучики», г. Пенза; магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Титова Арина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тома Жанна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теоретические основы физического воспитания и спорта», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор кафедры «Теория и практика социальной работы», декан факультета педагогики, психологии и социальных наук, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Умный Дмитрий Дмитриевич – преподаватель, Пензенский социально-педагогический колледж, г. Пенза.

Фатюнина Юлия Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Общая биология и биохимия», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фёдорова Татьяна Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Российский университет транспорта, г. Москва.

Филатова Светлана Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фомина Ирина Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Харькина Анастасия Геннадьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Храмова Дарья Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Царева Юлия Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Черняева Екатерина Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Чичиланова Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», 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, доцент, заведующий кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Школьная Ксения Сергеевна – учитель начальных классов, Лицей современных технологий управления № 2, г. Пенза.

Школьников Ксения Максимовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Щеголькова Анастасия Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Щенникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Щербакова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Naseer Ahmed Khan – PhD in Economy, Apex Professional University, Pasighat, Arunachal Pradesh, India.

Ajith Kumar – PhD in Pharnacology, Apex Professional University, Pasighat, Arunachal Pradesh, India.

СОДЕРЖАНИЕ

Андреева С. А., Михеев Р. Д., Богатикова О. Н. СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	3
Артемова С. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ	7
Архипова Е. М. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	11
Бабичева Е. Л., Николотова У. А. РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО- СМЫСЛОВЫХ ТИПОВ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	13
Бабышина О. В., Питанова М. Е. О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ	15
Баишева Ю. Д. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	17
Баканова М. В. ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ИДИОСТИЛЯ ДЭНИЕЛА КИЗА И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	19
Баклашкина С. А., Сафонова О. В. ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	22
Барabanов А. С., Марко А. А. ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «ТЕХНОЛОГИЯ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ИТ-ВЕРТИКАЛЬ» В МОСКОВСКИХ ШКОЛАХ.....	25
Барашкина С. Б. ВЫБОР ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО СОБЫТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА	28
Бирина Е. Р. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА.....	30
Богатикова О. Н. ПРОБЛЕМА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	32
Бойкова А. С., Карпушкина Е. А. РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	34
Болотская М. П. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАБЛИЦ ПО СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	37
Борисов Н. А., Горчинеvская С. Д., Рожкова В. П. ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОВ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ХОДЕ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УСЛОВИЙ СПЕЦИАЛИСТАМИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ	39

Борисова Т. В., Гусева М. А. СОДЕРЖАНИЕ И ТРАКТОВКА БИОЛОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «КРОВЬ» В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	42
Бухлина Л. Ю., Школьная К. С. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСТГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	44
Бухлина Л. Ю. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	48
Быстрова Ю. В. ОЦЕНКА СЛОВА КАК ВИД МЕТАЯЗЫКОВОГО КОММЕНТАРИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. Г. АЛЕКСИНА	51
Василькина М. В., Гордеева В. В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ И ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	53
Вдовина А. О. ОБЩЕРОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ДЕТСТВОМ И ОБЩЕСТВОМ.....	55
Гордеева В. В., Мустафаева П. Э. ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРАВОСЛАВНОЙ РЕЛИГИЕЙ.....	57
Графова О. П., Афонская Н. В. КАК РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ	59
Графова О. П. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	62
Гришанова А. А. СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЙ ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ В ВУЗОВСКОМ И ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ.....	65
Губанова О. М., Байбекова С. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	67
Ивлева С. Э., Гусева Т. В. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА.....	70
Демидчик А. М., Волкова Н. В. РАЗРАБОТКА ТЕСТ-ТРЕНАЖЕРА ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ.....	72
Журавлева Е. Г., Кабанов А. А. ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	75
Журавлева В. О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	80
Зимняков А. М., Беянина Е. О. СОЗДАНИЕ САЙТА ПО ХИМИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В 8-м КЛАССЕ.....	82

Иванова А. А., Фатюнина Ю. А. ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ INATURALIST ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	84
Кагина Н. А., Васина О. Н., Мулина В. В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ВОПРОСОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО БИОЛОГИИ: ПЕРИОД С 2018 ПО 2022 г.	87
Калашникова С. С., Крохина Е. С. МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	90
Калинина Т. С. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»)	94
Карпушкина Е. А. ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	97
Киселева С. В. ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	99
Козина А. В. ИЗМЕНЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ЭКСПОРТА РОССИЙСКОГО ГАЗА.....	103
Корчагина Л. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ.....	106
Корчагина Л. Н., Савинова Е. С. РАБОТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ.....	109
Кочнева А. Е., Графова О. П. К ВОПРОСУ О СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	112
Кречетова К. А., Морозова В. Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	115
Крылов В. С. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ «ХИМИЯ ПИЩИ» К УЧЕБНИКУ В. В. ЕРЁМИНА «ХИМИЯ. УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ. 11 КЛАСС».....	117
Крысенкова Я. С. ТЕМА СТРЕССА В МАТЕРИАЛАХ ЖУРНАЛА PSYCHOLOGIES	120
Кудинова В. Н., Шурыгина Ю. А. ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	122
Lazareva L. V., Ajith Kumar, Naseer Ahmed Khan INDIAN STUDENTS' EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION OF THEIR SOCIO-CULTURAL ADAPTATION IN PENZA STATE UNIVERSITY	124
Лёвина Т. Н. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КВЕСТ-ИГРЫ	127

Лёвина Т. Н., Наумова Н. И. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ	129
Лыгина М. А., Коновалова О. В. РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	132
Максимова Е. Ю., Ахлестина О. И. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЕКТА «ОБЩЕНИЕ НА РАВНЫХ»	135
Мали Н. А., Некрутова С. В. ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	137
Марко А. А., Барабанов А. С. О МЕХАНИЗМАХ И ИНСТРУМЕНТАХ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КЛАССОВ	140
Митрофанов В. П. О НЕКОТОРЫХ ЛАКУНАХ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	143
Михалец И. В., Зверева А. Е. ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ И СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	146
Морозова В. Н. К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА.....	149
Морщинкина Ю. Д. ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СИММЕТРИЯ» В РАМКАХ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ГЕОМЕТРИИ.....	152
Мошечкова С. Н., Питанова М. Е. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	156
Назарова О. М. СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ С ВЫБОРОМ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	158
Наумова Н. И. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ НАД ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	160
Никитин Н. Д., Никитина О. Г. УРАВНЕНИЯ, СОДЕРЖАЩИЕ НЕИЗВЕСТНУЮ ПОД ЗНАКОМ «АНТЬЕ», В ОЛИМПИАДАХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ	163
Никитина О. Г. НЕРАВЕНСТВО КОШИ – БУНЯКОВСКОГО В ОЛИМПИАДАХ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	167
Никитина В. В., Барашкина С. Б. АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	171
Обухова А. О., Зимняков А. М. НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСТЯЩИЕ СРЕДСТВА	174

Олякова А. А. ВОЕННЫЕ КОРРЕСПОНДЕНТЫ В ЗОНЕ СВО: СВОЕОБРАЗИЕ МАТЕРИАЛОВ.....	175
Орлова Н. Н. РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА (ФОРТЕПИАНО) ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА П. И. ЧАЙКОВСКОГО	178
Паршина В. Н., Морозова В. Н. РЕСУРСЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ ДЛЯ 10–11-х КЛАССОВ).....	181
Пахоленко И. С. ОТ ПЕЧОРИНА К СТАВРОГИНУ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕМОНИЧЕСКОГО АРХЕТИПА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»	185
Первушкин Т. В. ТЕМАТИКА СОВЕТСКОГО САТИРИЧЕСКОГО КИНЕМАТОГРАФА 1920–1930 ГГ.	188
Петлин К. О., Вдовина Э. Л. АНАЛИЗ И СОСТАВЛЕНИЕ КАРТ НА ОСНОВЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ О ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ	191
Петрайкина А. А. ЗАМУЖЕСТВО ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В СВЕТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСТВА НАЧАЛА XIX В. О БРАЧНОМ СОЮЗЕ.....	194
Пудовкина Ю. Н., Сионова Д. В. РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	197
Рожкова Е. К., Зимняков А. М. ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ.....	199
Савина Л. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	202
Самойлова В. С., Сычёва М. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВИММЕЛЬБУХ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	205
Сафонова О. Ю., Пикалова М. Я. ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	208
Семенова Т. С. КАРЕЛ ЧАПЕК КАК ИЛЛЮСТРАТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ	210
Симакова Н. А. СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНОЕ ЗВЕНО СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ	213
Сорокина М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	216
Сорокина М. В., Храмова Д. В. ОБ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КРУЖКА ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ	218
Стародубова Н. М., Солдатов С. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МИТОТИЧЕСКОГО ИНДЕКСА В ЭКОЛОГО-ГЕНЕТИЧЕСКОМ МОНИТОРИНГЕ	221

Стрельникова А. В., Филатова С. В. ПЕЙЗАЖИ МУЗЕЯ-УСАДЬБЫ «ТАРХАНЫ» КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ.....	224
Сугрובה Г. А., Кондратов Д. В. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	229
Сурина К. Е., Салмин А. А. ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНЯТИЙ «МНОГОУГОЛЬНИК» И «МНОГОГРАННИК»	232
Сычёва М. В., Витальская Д. А. ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЛУЖБЕ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	235
Тарабарова Е. И., Питанова М. Е. ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ.....	238
Титова А. С., Стрыгина Т. В. СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕНЗЕНСКИХ СМИ	243
Тома Ж. В. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ».....	246
Тугаров А. Б., Фёдорова Т. Ю. СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ЦЕННОСТИ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ	249
Умный Д. Д. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ КУРАТОРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	252
Фомина И. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	254
Харькина А. Г. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	257
Царева Ю. С., Крылова Н. Н. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНКЛЮЗИИ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК»	260
Черняева Е. А. ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ.....	262
Чичиланова Ю. А., Климова С. А. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	265
Шиблева Н. А. «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛИСТА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА	267
Шипилкина Т. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	269
Школьникова К. М., Мали Л. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	272

Щеголькова А. С., Щенникова Н. В. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭПОНИМОВ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	276
Щербакова Н. Е., Груздова О. Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	279
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	283

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. БЕЛИНСКОГО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 84-летию
Педагогического института имени В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 14 декабря 2023 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Суриной Ольги Петровны

Материалы представлены в авторской редакции

Корректор *Н. А. Сидельникова*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 27.12.2023.
Формат 60×84¹/₈. Усл. печ. л. 34,64.
Тираж 24. Заказ № 798.

Издательство ПГУ.
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru