

«МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА»



МАТЕРИАЛЫ **XX региональной** **научно-практической конференции** **студентов и молодых ученых**



ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"

17 мая 2022 г.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Ставропольский государственный педагогический институт»

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ

**XX межвузовской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых**

17 мая 2022 года

Ставрополь, 2022

УДК 009:37.0:061.213:159.9

ББК 72.0

М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия сборника:

Григорьев Анатолий Федорович, д. культурологии, доцент

Дворникова Евгения Игнатьевна, д. пед. н., доцент

Корлякова Светлана Георгиевна, д. психол. н., профессор

Магомедов Руслан Расулович, д. пед. н., профессор

Тинькова Елена Львовна, д. биол. н., доцент

Тренина Лариса Анатольевна, д. филос. н., профессор

Шумакова Александра Викторовна, д. пед. н., профессор

Джегутанова Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент

Донцов Алексей Викторович, к. филол. н., доцент

Кабушко Анна Юрьевна, к. пед. н., доцент

Леонова Наталья Александровна, к. истор. н., доцент

Луговой Дмитрий Борисович, к. филол. н., доцент

Пикалов Дмитрий Владимирович, к. ист. н., доцент

Тоискин Владимир Сергеевич, к. техн. н., профессор

Толстокоров Евгений Стефанович, засл. работник культуры РФ, доцент

М 75 Молодежь и образование XXI века : материалы XX научно-практической конференции студентов и молодых ученых (17 мая 2022 г., Ставрополь, СГПИ) под редакцией М.Г. Кулешина, Д.Б. Лугового, Д.В. Пикалова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2022. – 297 с.

ISBN 978-5-91090-151-7

В сборнике представлены материалы XX научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века», проведенной научно-исследовательским управлением Ставропольского государственного педагогического института. Работы исследователей отражают широкий спектр актуальной проблематики по педагогике, психологии, специальной педагогике и психологии, истории и праву, языкознанию и литературоведению, лингвистике и межкультурной коммуникации, математике и информатике, биологии и экологии, физической культуре и искусству.

Фактические сведения приводятся в авторской редакции.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2022.

© Авторы, 2022.

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Азарова Кристина Сергеевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки

Azarova K. S.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Essentuki

E-mail: kristuha-19@mail.ru

Научный руководитель: Борисова Л.П., доцент

Условия и задачи успешного развития речи младших школьников в период обучения грамоте

Conditions and tasks of successful speech development of younger schoolchildren during literacy training

Аннотация: в статье рассмотрена проблема формирования и развития речи, представлены определения термину «речь» и особенности ее формирования в младшем школьном возрасте, выделены основные условия, направления и задачи успешного развития речи обучающихся в период обучения грамоте

Abstract: the article deals with the problem of the formation and development of speech, presents the definitions of the term “speech” and the features of its formation in primary school age, highlights the main conditions, directions and tasks for the successful development of students’ speech during the period of literacy

Ключевые слова: речь, младшие школьники, обучение, коммуникация, диалог, формирование речевых навыков.

Key words: speech, younger schoolchildren, learning, communication, dialogue, formation of speech skills.

На протяжении всей истории проблема развития речи младших школьников привлекала повышенное внимание отечественных и зарубежных ученых. Среди наиболее значимых можно отметить исследования Г. Ананьева, Л.А. Венгера, Б.Ф. Ломова, В.В. Богословского, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др.

Несмотря на повышенный интерес исследователей к этой проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного возраста, как показывает практика, попрежнему остается недостаточно изученным. В связи с этим возникает дидактическая необходимость в методически грамотно организованной работе по развитию речи на начальном этапе обучения со школьниками.

Речь – это субъективная реализация языка, это его функционирование в действующей ситуации. Речь состоит из языковых знаков и их комбинаций. В настоящее время не существует однозначного понятия «речь». Поэтому рассмотрим наиболее распространённые формулировки толкования данного понятия.

В Новейшем психологическом словаре, В.Б. Шапарь дает следующее определение речи: «это сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает в себя процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или, в частном случае, для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Речь изучается не только психологией, но и психолингвистикой, физиологией, лингвистикой, семиотикой и другими науками» [11, с. 542].

Карабутов Е.А. рассматривал речь с точки зрения психолого-педагогической науки. По его

мнению, речь выступает условием полноценного существования человека в социуме, поскольку имеет деятельностный характер и является ведущим средством и формой общения. Речевое общение, протекающее в обществе лиц, воспитанных в условиях одной социокультурной среды, представляет собой факт культуры, по которому можно идентифицировать многие важные культурные перемены, как в жизни целого общества, так и в жизни отдельно взятого ее субъекта. Это свидетельствует о социокультурном характере речи [4, с. 324].

Развитие речи обучающихся – одна из важнейших задач, стоящих перед современной школой. Правильность речи – показатель уровня культуры, интеллекта, мировоззрения человека. Развитие речи и словарного запаса детей, умение использовать богатство родного языка – один из основных элементов формирования личности.

Развитие речи в учебный период – это процесс, протекающий в разноплановой познавательной деятельности ученика на этапе освоения школьных предметов, изучения и анализа различной вариативной исторической и заимствованной лексики и фразеологии в зависимости от системности и оригинальности учебного материала.

В младшем школьном возрасте ребенок учится речи в процессе общения. При этом в основном развивается диалог, как основная форма разговорной речи. С началом обучения в школе развитие речи ребенка определяется двумя особенностями: во-первых, язык и система его средств становятся предметом специального обучения, во-вторых, начинается освоение письменной речи и совершенствование монолога как основной ее формы.

Психолог Н.И. Жинкин показал механизм ассимиляции языка ребенка. Однако модель этого механизма подходит и для взрослых: «При передаче сообщения вводятся два типа информации (в человеческий мозг):

об объектах и явлениях реальности;

о правилах языка, на которых дано сообщение.

Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится. Развитие речи есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, то есть через речь» [4].

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина указывают на то, что младшие школьники в период обучения грамоте овладевают родным языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение [2]. Вот почему так важно создавать условия для речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей. Развитие речи ребенка не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства.

В трудах Л.С. Выготского [3], Н.И. Жинкина [4], А.А. Леонтьева [6] указывается, что речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство, точность, содержательность речи зависят от обогащения сознания ребенка различными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объема и динамичности его знаний. Иными словами, речь, развиваясь, нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное. Материал должен быть значимым (общественно значимым или личностно значимым). Это также необходимое условие речевого развития обучающихся.

Смердова А.В. отмечала, что большое значение для развития речи имеет качественный дидактический материал: речевые ситуации, описанные в произведениях русских и зарубежных авторов, образцовая речь дикторов телевидения, актеров, в записи на электронных носителях, памятки по использованию этикетных форм общения, информационные бюллетени, карточки с адаптивной помощью для индивидуальной работы. Учителю необходимо вместе с детьми анализировать речевые ситуации и делать выводы, учить детей правильно, точно и последовательно излагать свои мысли и чувства. В школьном возрасте ребенок изучает язык спонтанно, в общении, в речевой деятельности. Но этого недостаточно: спонтанно заученная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка нельзя выучить

спонтанно, и поэтому они находятся в ведении школы [7].

Дети осваивают язык посредством восприятия речи и говорения, поэтому важны условия формирования правильной речевой деятельности детей, через общение, через выражение своих мыслей. Говорить о формировании чистой, грамотной речи обучающихся можно только в том случае, если учитель наделен чистой речью, богатыми и разнообразными лексико-грамматическими средствами, с точно переданным содержанием высказываний с учетом ситуационных особенностей общения.

В процессе обучения происходит усвоение нормы литературного языка. Дети учатся отличать литературный язык от народного, диалектов и жаргонов, осваивают литературный язык в его художественной, научной и разговорной версиях. Младшие школьники изучают много новых слов, новые значения уже известных слов и словосочетаний, много новых грамматических форм и конструкций, узнают уместность использования определенных языковых средств в определенных ситуациях. В процессе систематического обучения у младших школьников развиваются навыки чтения и письма, совершенствуются представления об особенностях письменной речи, культуры речи.

Рассмотрим условия успешного развития речи, формирования речевых умений и навыков у детей в период обучения грамоте:

Первое условие речевого развития ребенка, как отмечает В.Н. Леонович, – это потребность общения, или коммуникации [5].

Следовательно, в методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чем-то.

Второе условие развития речи ребенка. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, т.е. слов, их сочетаний, различных оборотов речи.

Следовательно, детям нужно дать образцы речи, или создать речевую среду. А.А. Леонтьев подчеркивает, что от того, какая у него речевая среда, во многом зависит богатство, разнообразие и правильность его собственной речи. Речевая среда – это речь родителей, других родных и друзей, фольклор, художественная литература, радио и телевидение, кино и театр, а в школе, кроме того, речь учителей и других работников школы, речь, звучащая на уроках, язык учебников и учебных пособий [6].

В развитии речи выделяют следующие основные направления:

- работа над словом (лексический уровень);
- работа над фразой и предложением (синтаксический уровень);
- работа над связной речью (текстовый уровень);

Эти направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчиненных отношениях.

В результате анализа источников по теме исследования были выделены следующие задачи развития речи обучающихся в период обучения грамоте:

Непрерывная систематическая работа по развитию всех уровней речи: лексической, грамматической, фонетической, логической и т.д.

Обеспечение речевой практики средствами создания речевых ситуаций.

Формирование и поддержание хорошей языковой среды средствами чтения и обсуждения художественных произведений, музыки и фильмов.

Обеспечение хорошей речевой (языковой) среды для обучающихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание радио и пр.

Обеспечение правильного усвоения обучающимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизация употребления слов, образование форм, построение конструкций, обеспечение формирования конкретных умений в области развития речи.

Создание атмосферы борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей речи.

Таким образом, вопросы развития речевых навыков младших школьников сегодня

приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами, а именно:

- общество заинтересовано в креативных и грамотных людях, способных на диалог;
- учитывая психолого-педагогические особенности развития речи младших школьников, в данный возрастной период ребенок имеет потребность в диалоге, в обсуждении разных точек зрения.

- современные стандарты образования нацелены на воспитание личности, способной делать самостоятельные выводы и практически использовать полученную информацию, но качественное обучение невозможно без хорошо развитой речи.

Список литературы

1. Архипова, Е.В. Принципы речевого развития личности в аспекте преемственности и перспективности языкового образования. /Е.В. Архипова –М.: Спутник+, 2017.– С.15-22.
2. Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Пронина, О.В. Русский язык. Программно – методические материалы. Русский язык. Начальная школа /Л.А. Вохмянина. –М.: Дрофа, 2016– с. 214.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский – М: ЭКСМО, 1996. –с. 17.
4. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998, –с. 322.
5. Леонович, Е.Н. Предмет русского языка и задачи развития речи /Е.Н. Леонова // Начальная школа–2000. – №4.– С.97-104
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. /А.А. Леонтьев – М.: Просвещение, 1999.– 148 с.
7. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. - 3 изд. перераб. / М.Р. Львов – М.: Просвещение, 1995.–176с.
8. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. /М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская– М.: Академия, 2018.– 460с.
9. Мали, Л.Д., Арямова, О.С., Климова, С.А., Пескова, Н.С. Речевое развитие младших школьников: Методические рекомендации к работе по программе «Речь». /Л.Д. Мали, О.С. Арямова, С.А. Климова, Н.С. Пескова – Пенза: ПГУ, 2017.– 329 с.
10. Сальникова, Т.П. Методика обучения грамоте. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. /Т.П. Сальникова –М.: Институт практической психологии, 2006.–230 с.
11. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь/В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха–Ростов на Дону: Феникс, 2005.– 808с.]

УДК 372

Андрюнькина Анна Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Andryunkina A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: Nyuta.dudarova@mail.ru

Научный руководитель: Л. П. Борисова, доцент

Графические и каллиграфические ошибки у младших школьников и пути их исправления

Graphic and calligraphic errors in younger schoolchildren and ways to correct them

Аннотация: в статье рассмотрена проблема формирования каллиграфических навыков в начальной школе, мнение ученых о трактовании терминов «графическая ошибка»

и «каллиграфическая ошибка», описаны приемы анализа четкости и устойчивости письма, используемые для практического изучения данной темы.

Abstract: the article considers the problem of the formation of calligraphic skills in elementary school, the opinion of scientists on the interpretation of the terms “graphic error” and “calligraphic error”, describes the techniques of analyzing the clarity and stability of writing used by us for practical study of this topic.

Ключевые слова: каллиграфия, графические ошибки, графические навыки, младшие школьники.

Keywords: calligraphy, graphic errors, graphic skills, writing, junior schoolchildren.

Проблемы формирования каллиграфического навыка у младших школьников в период обучения грамоте рассматривали Н.Г. Агаркова, Ю.А. Агарков [1], М.М. Безруких [3], Е.Н. Потапова [6], Е.В. Прохорова [7].

А.Р. Лурия [4] указывает, что сложности в обучении письму в значительной мере связаны с особенностями данной возрастной категории. У детей младшего школьного возраста еще недостаточно развиты мелкие мышцы кисти руки, не закончено окостенение запястий и фаланг пальцев, несовершенна регуляция движений.

В процессе практической работы с обучающимися младшего школьного возраста ошибки в письменной речи были разграничены на графические и каллиграфические. К графическим ошибкам были отнесены ошибки, в которых буквы искажены до неузнаваемости (зеркальное написание букв, дублирование графем и так далее).

К каллиграфическим ошибкам, опираясь на мнение М.М. Безруких и Л.Г. Миловствивенко, нами были отнесены ошибки, в которых искажение букв находится в пределах ее узнавания. В данных ошибках зачастую встречается искажения в величине буквы, ее ширине или высоте, также к ним относят и искажения в угле наклона написания. Но при данных недостатках каллиграфические ошибки лишь затрудняют прочтение текста, в отличие от графических ошибок [3, 5].

Каллиграфические ошибки зачастую говорят о недостаточной четкости и устойчивости почерка обучающихся. Причины этих ошибок заключаются в неумении ребенка координировать движение всех звеньев руки во время письма.

При анализе письменной речи обучающихся первого класса наибольшее внимание уделялось таким характеристикам, как:

- соблюдает ли пределы строки ученик, и симметричная ли высота написания;
- влияет ли положение тела и расположение тетради на написания;
- придерживается ли ученик правильного наклона букв в написании;
- пропорциональны ли интервалы между буквами, словами и предложениями.

Насколько точно соблюдаются требования каллиграфического письма можно определить, используя простые приемы проверки, такие как:

Поднесите линейку снизу вверх к линии и подсчитайте, сколько раз обучающийся четко прошел ее. Затем положите линейку и посчитайте, сколько раз ему не удалось довести элемент или букву до верха строки. То же самое нужно сделать с нижней частью строки.

С помощью линейки и простого карандаша продолжайте линии от элементов букв вверх и вниз. Нарисованные линии наглядно иллюстрируют правильность наклона при письме. Параллельность этих линий свидетельствует об устойчивости написания. Если линии имеют разный угол наклона, обучающемуся необходимо помочь: закрепить технику обводки букв и их соединений, т.е. сформировать элементарный графический навык.

Единицей измерения ширины буквенного символа традиционно является буква и. Анализ регламентов и методических указаний показал, что все буквы русского алфавита имеют одинаковую ширину с буквой и, кроме букв ж, м, н, ш, ю. Эти буквы в полтора раза шире буквы и. Промежутки между словами – две буквы шириной и [1; 3; 7].

Но зачастую данные искажения в написании можно заметить, не прибегая к данным

приемам.

Связность письма буквенных знаков, по мнению М.М. Безруких [3], написанных в слове за один прием, т.е. единым росчерком пера проявляется в умении обучающегося соблюдать правила соединения букв и плавно перемещать руку вправо при написании целостных комплексов букв.

Связность письма выступает важным показателем развития графических навыков. При связном письме почерк ученика становится четким и устойчивым, а скорость письма ускоряется. Для изучения этого критерия мы использовали технику «слепого» письма. Детям предлагалось воспроизвести букву, слог или слово и контролировать себя, основываясь только на двигательных ощущениях.

Проверка связности письма проводилась следующим образом. Попросили обучающихся сесть правильно, поставить ручку на то место на неразлинованном листе бумаги, с которого они начинают писать, посмотреть на предмет, который находится над доской, т.е. выше линии глаз, и только после этого написать заданную букву, слог или слово. Затем взгляд ученика направлялся на лист бумаги для определения места следующего задания. Сделав упор ручкой и подняв глаза на указанный предмет, дети повторяли написанное. То же задание повторялось в третий раз, но в ускоренном темпе.

При проведении подобного задания Е.С. Антонова, С.В. Боброва [2] рекомендуют соблюдать следующие условия:

- не сообщать детям истинной цели задания;
- проводить его на основе соревновательной мотивации «посмотрим, как вы научились писать вслепую»;
- предупреждать детей о том, что нельзя исправлять написанное: зачеркивать, дописывать, продолжать (дотягивать) соединительные линии. Иначе учитель не сможет зафиксировать те трудности, которые испытывает ученик и помочь ему.

Во время проведения пробных уроков мы пытались преодолеть трудности в обучении первоначальному письму. Это способствовало выработке у обучающихся автоматизированности графического навыка.

Мы разделяем мнение Н.Г. Агарковой [1], Е.Н. Потаповой [6], что еще одним показателем сформированности графического навыка является темп. Под темпом письма следует понимать количество буквенных знаков, написанных учеником в связном тексте за единицу времени.

На уроках письма учитывали особенности класса и на первых порах практиковали сравнительно медленное письмо, не торопили детей, не побуждали их писать скорее, регулировали «плотность нагрузки», чередовали письмо с четким объяснением написания букв, слов, предложений.

Л.Г. Миловостивенко [5] утверждает, что увеличение темпа свидетельствует о том, что мелкие, разрозненные акты письма, объединяясь, превращаются в единый процесс целостного воспроизведения буквенных сочетаний и письмо протекает легко, без особых затрат нервных и физических сил.

Э.Н. Потапова считает, что искажение букв может быть связано и с несогласованностью действий двигательного и зрительного анализаторов. Чтобы слить эти действия в единый процесс, полезно перед написанием письма провести его «рассмотрение» (обвести). В этом случае рука поможет проверить и уточнить траекторию движения глаз, скорректирует восприятие глаза и как бы научит его точнее видеть признаки предмета, в данном случае букву [6].

Мы разделяем мнение Е.Н. Потаповой, что при выполнении многих упражнений активно укрепляется двигательный аппарат пишущей руки, но для этого необходимы и специальные упражнения. Наиболее важным из них является штриховка. Э.Н. Потапова предлагает четыре вида штриховки, которые способствуют развитию и укреплению мелких мышц кисти, развитию координации движений:

- раскрашивание короткими частыми мазками;
- штриховка с возвратом;
- центральная штриховка (штриховка от центра);

– штриховка длинными параллельными сегментами [6].

Мы позаботились о том, чтобы при штриховке ребенок не чувствовал усталости, делал это свободно, хотя рука совершала те же движения, что и при написании букв. Так как это действие не затрудняет ученика, он может сосредоточить свои усилия на отработке гигиенических правил письма.

Традиционный метод предусматривает ознакомление с правилами гигиенического письма за одно занятие. В дальнейшем предполагается закрепление этих правил в ходе овладения письмом [2].

В период обучения письму дети делают много ошибок зрительно-моторного характера. Это свидетельствует о сложности процесса управления движениями пишущей руки.

Также не следует упускать и мотивационный фактор. Правильная мотивация в руках педагога выступает мощным инструментом, способным добиться высокой эффективности учебного процесса. На уроках в начальной школе именно мотивации следует уделять значительное внимание, в том числе создавать необходимые условия и учебные ситуации, усиливающие мотивацию обучающихся, чтобы осваивать новые знания и способы работы с ними.

Правильно сформированная мотивация к красивому почерку у ребенка должна подкрепляться личностным мотивом, ученик должен стремиться к красивому почерку для самого себя, а не для удовлетворения определенных требований и ожиданий педагогов и родителей. У обучающегося должна быть внутренняя потребность в каллиграфически четком и аккуратном письме.

В результате анализа литературы по теме исследования было выявлено множество противоречий, связанных с каллиграфией. Особенно это связано с правильным наклоном написания. В научной литературе присутствует ряд спорных вопросов, какой должна быть буква – косой или прямой. Несмотря на то, что классически используется курсивное написание, сторонники прямого написания букв утверждают, что именно такое написание способствует сохранению осанки и разборчивого почерка. В свою очередь, курсивное написание позволяет выдерживать более быстрый темп, что выступает не менее важным фактором [1; 3; 6].

Несмотря на различные изменения в системе обучения каллиграфии за последнее десятилетие, процесс развития умения писать буквы остается сложным. Поиск путей дальнейшей оптимизации этого процесса, безусловно, будет продолжаться.

Поэтому развитие четкого почерка, литературного письма, ведение хорошей тетради может стать для каждого школьника способом развития таких невероятно важных в жизни и необходимых для любого вида деятельности личностных качеств, как внутренняя самодисциплина, рассудительность и аккуратность.

Список литературы

1. Агаркова Н.Г., Агарков Ю.А. Азбука. Обучение грамоте и чтению: 1 класс.: УМК «Перспективная начальная школа» Методическое пособие / Н.Г. Агаркова, Ю.А. Агарков. – М.: Академкнига/Учебник, 2012. – 208 с.
2. Антонова, Е.С, Боброва, С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. учреждений пед. образования / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». – 2012. – 448 с.
3. Безруких, М.М. Навык письма - трудности обучения / М.М. Безруких // Начальная школа. – 1998. – №11. – С.15-19.
4. Лурия, А.Р. Очерки психологии письма / А.Р. Лурия – М.: Наука – 1995. – 84 с.
5. Миловствивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы. / Л.Г. Миловствивенко – СПб.: Стройлесечать – 2015. – 138с.
6. Потапова, Е.Н. Радость познания. / Е.Н. Потапова – М.: Наука – 1999. – 86с.
6. Прохорова, Е.В. Трудности у младших школьников на уроках письма/Е.В. Прохорова // Начальная школа. – 2009. – №5. – С49–52.

УДК 378.1

Байсултанова Аймесе Кехурзаевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Baisultanova A.K.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: aymese.baysultanova@bk.ru

Научный руководитель: Чебоксаров А.Б., доцент

**Проблема формирования ценностей в контексте информатизации
математического образования**
**On the problem of values formation in the context of informatization of
mathematical education**

Аннотация: в статье рассматривается возможность формирования различных типов ценностей в процессе обучения математике в условиях информатизации образования. Показано, что в условиях традиционного образования огромный образовательный потенциал математики в основном используется для решения когнитивных задач, а проблема формирования ценностей остается без внимания.

Abstract: the article considers the possibility of forming different types of values in the process of teaching mathematics in the conditions of informatization of education. It is shown that in the conditions of traditional education, the huge educational potential of mathematics is mainly used to solve cognitive problems, and the problem of value formation remains ignored.

Ключевые слова: математическое образование, информатизация образования, познание, ценность, ценностная ориентация, ценностно-ориентированное обучение.

Keywords: mathematical education, informatization of education, cognition, value, value orientation, value-oriented learning.

Ценности – это важнейшие составляющие внутреннего мира человека. Предпочтения, убеждения, цели, потребности, выбор, поведение, действия человека во многом зависят от ценностей и ценностных ориентаций. Школа имеет решающее значение с точки зрения приобретения ценностей. Поэтому формирование ценностей является одной из главных проблем общего образования.

Каждый школьный предмет обладает особым потенциалом для формирования ценностей, и он по-своему решает поставленную проблему. Каков образовательный потенциал математики в этом направлении?

Математическое образование способно в совершенстве выполнять функции формирования познавательных, эстетических, нравственных, национальных, общечеловеческих и других ценностей, что также позволяет придать реальное содержание и новый заряд современной тенденции гуманизации математического образования [2, 3]. Но как компьютеризация математического образования, созданная в этом направлении, отражается на проблеме формирования ценностей?

Понятно, что информатизация как образовательный инструмент многоуровневая, и возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе и формировании ценностей, в первую очередь, определяются выбором инструментов. Один из видов такого инструментария – дистанционное обучение, которое было навязано общеобразовательной и университетской системе в последние годы. Вопросы образования, формирования ценностей, ценностных ориентаций учащихся в основном выходят за рамки задач дистанционного обучения.

Как отмечалось выше, математическое образование обладает большим потенциалом для

формирования различных типов ценностей. Давайте рассмотрим некоторые из них в контексте информатизации образования.

1. Когнитивные ценности. Познание или знание является наиболее важной ценностью, без которой невозможно представить существование человеческого рода. В то же время познание – это та человеческая ценность, где математика проявляется во всей красе: математика предназначена для познания, выражения, понимания, обоснования и применения форм и количественных отношений объектов окружающего мира. На уровне общего образования эта задача решается в процессе преподавания математики.

Компьютеризация образования может повлиять на реализацию этих функций и на формирование уровней математических знаний [6]. Хорошо известно, что чистое знание, просто владение им, может иметь отрицательное влияние, если не сопровождаются процессами понимания и применения. В этом случае в учебном процессе отмечается явление «зубрежки» с его негативными последствиями, которые хорошо известны. ИКТ могут влиять на это явление по-разному. При обучении геометрии они делают представления контурных фигур и, особенно, пространственных фигур, их различных преобразований и сечений более наглядными и образными, а также способствуют пониманию поставленных вопросов. То же самое относится и к графическим представлениям отдельных алгебраических формул.

2. Эстетические ценности. В целом, процесс преподавания математики позволяет на протяжении всего учебного процесса охватывать эстетический аспект развития студентов. На более низких образовательных уровнях эстетика в математике проявляется в ее приложениях, во внешней форме предметов.

Информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности для представления как внешней эстетики математических объектов, так и ряда объективных признаков математической красоты [10]. В эту структуру вы можете с большим успехом включать изображения геометрических фигур и тел, графики и различные свойства функций, части и проценты числа, симметрию, сравнения, ритм, единство многообразий и некоторые другие объективные признаки математической красоты. Но внутренняя эстетика математических объектов и субъективные признаки математической красоты [3], по-видимому, остаются за пределами возможностей представления с помощью ИКТ.

Информационно-коммуникационные технологии также предоставляют широкие возможности для иллюстрации симметрии. Более того, рамки исследования могут включать объекты и явления, которые встречаются как в природе, так и в курсах математики и других академических дисциплинах. Это также расширяет возможности организации самостоятельной и творческой работы студентов. И наличие эстетического элемента в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями позволяет учителю фиксировать серьезные успехи.

3. Ментальные ценности. Общеизвестно, что важна роль процесса обучения математике в формировании и развитии мышления, внимания, памяти, волевых качеств, воображения и других психических явлений [9]. Какие возможности создает информатизация в области реализации этой роли математического образования?

Роль средств ИКТ в формировании и развитии пространственного мышления представляется неоспоримой. Это может проявляться на всех уровнях образования и не только повышать эффективность обучения, но и значительно повысить интерес учащихся к математике, особенно к геометрии.

Следует также отметить, что присутствие ИКТ может значительно ослабить усилия, направленные на развитие памяти, а также внимания и различных волевых качеств, которые являются естественным результатом процесса традиционного преподавания математики.

Вышесказанное подтверждают и специалисты в области образования, которые считают главной трудностью в процессе информатизации образовательной среды «то проявлять бездействие в процессе освоения данных, поскольку у создателей программ есть желание сделать свой материал обычным и не требующим особых усилий» [8].

4. Общечеловеческие ценности. Математика и математическое образование являются важ-

нейшими источниками формирования общечеловеческих ценностей. С огромной ролью в развитии науки и техники, в формировании человеческой психики, в познании, в поиске и обосновании истины, в создании красоты и гармонии, математика доказала универсальный характер своих ценностей. Он имеет непревзойденную ценность как «язык, созданный для чтения золотой книги природы» и, следовательно, как незаменимое средство изучения природы. Этот язык понятен всем народам и передается из поколения в поколение как важнейший элемент общечеловеческой культуры, а также преподается в образовательных системах всех стран. Точка, прямая, плоскость, число, размер и другие «герои» школьной математики, математической речи знакомы всем учащимся мира.

Информатизация значительно увеличивает возможности представления универсального характера математики и математического образования. Разнообразное специализированное программное обеспечение, электронные ресурсы и обучающие сайты позволяют быстро получать ответы на различные математические вопросы, общаться с различными событиями, связанными с математикой, жизнью и творчеством известных математиков, использовать научно-методическую литературу, отечественную и зарубежную литературу, связанную с преподаванием математики, тем самым придавая новый заряд универсальной сути процесса обучения математике.

5. Национальные ценности. Математика, являясь транснациональным, универсальным явлением, обладает большим потенциалом для формирования национальных ценностей, выражения национального через образовательный процесс. Основные возможности для представления национальной культуры создаются путем создания прикладной среды преподавания математики, основанной на национальной культуре. Как в изложение теоретических материалов школьной математики, так и в систему заданий можно успешно включить материалы по истории, историческим и современным территориям, географии, национальным достижениям данной страны, известным людям, что сформирует у учащихся чувство национального достоинства, любовь к Родине.

Здесь ИКТ могут сыграть незаменимую роль. Они дают возможность быстро и эффективно представить не только количественные данные о национальных ценностях, но и насытить урок представлением ценного материала качественного характера об объектах, имеющих эти количественные отношения.

6. Ценностно-ориентированное обучение. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют прекрасную возможность для реализации обучения, направленного на формирование отмеченных и других ценностей посредством ценностно-ориентированного обучения математике []. Такой подход предполагает не только рассмотрение ценности конкретного объекта в отдельных учебных математических материалах. Это устанавливает существование соответствующей ценности, подчеркивает ценность объекта, сравнивает его с другими подобными объектами и, таким образом, также фактически решает проблему формирования ценностной ориентации.

ИКТ позволяют сделать вопрос формирования ценностей и ценностных ориентаций предметом содержания образования будущего учителя математики и университетского образования в целом [8].

Подводя итог, отметим, что процесс обучения математике обладает большим потенциалом для формирования различных типов ценностей. Роль информатизации образования в формировании познавательных ценностей двоякая. ИКТ предоставляют широкие возможности для представления внешней эстетики математических объектов и ряд объективных признаков математической красоты. Если не принимать во внимание моральную сторону доступа к ресурсам ИКТ, то их использование может оказать существенное положительное влияние на формирование моральных ценностей.

Математическое образование также обладает большим потенциалом для формирования национальных и универсальных ценностей, реализация которых зависит от использования ИКТ. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют прекрасную возможность для ценностно-ориентированного обучения в процессе изучения математики.

Список литературы

1. Блум, Б.С. и Кратвол, Д.Р. Таксономия образовательных целей: классификация образовательных целей, составленная комитетом экзаменаторов колледжей и университетов. Справочник I, Когнитивная область. Нью-Йорк. 1956.
2. Вайнштейн И.В., Шершнева В.А., Есин Р.В., Носков М.В. Образование в условиях электронного обучения: опыт и перспективы. / И.В. Вайнштейн, В.А. Шершнева, Р.В. Есин, М.В. Носков// Журнал Сибирского Федерального Университета. Гуманитарные и социальные науки–2019– №6– С.35-40.
3. Генцен, Э.Г. Исследование логических выводов. Математическая теория логических выводов. /Э.Г. Генцен – М: Наука, 1987. –288 с.
4. Кытманов, А.А. Компетентностное обучение в высшем математическом образовании как кластер эффективных подходов. /А.А. Кытманов и др. //Болема. – 2016.– С. 1113 – 1126
5. Мартиросян, Л.П. Теоретико-методологические основы информатизации математического образования, Дисс. врач пед. наук, (на рус.). М, 2010.
6. Микаелян, Г.С. О ценностно-ориентационном обучении математике /Г.С. Микаелян // Вісник Черкаському університету. Вип. – 2018.– № 8.– С. 110-113.
7. Рубцова, Л.В. Этапы формирования ценностных ориентаций подростков в досуговой деятельности /Л.В. Рубцова// Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств – 2006. –2 (10). – С.15-25.
8. Шопенгауэр, А. Афоризмы житейской мудрости. /А. Шопенгауэр– М: ЭКСМО. 2017.– 345 с.

УДК 37.037.1

Бакума Анжелика Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Bakuma A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: likabakuma@mail.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

Инновационные технологии при подготовке учителя по основам безопасности жизнедеятельности **Innovative technologies in training a teacher in life safety**

Аннотация: Развитие новых методов и приемов обучения, создание новых форм организации учебного процесса, использование принципиально новых учебных пособий открывают возможность внедрения научно-технического прогресса в новые технологии обучения. Традиционные методы учебного процесса, ориентированные на предоставление готовых знаний, не позволяют студентам перемещаться в больших потоках информации.

Abstract: The development of new methods and techniques of teaching, the creation of new forms of organization of the educational process, the use of fundamentally new teaching aids opens up opportunities for the introduction of scientific and technical progress in new teaching technologies. Traditional methods of the educational process, focused on the supply of ready-made knowledge, of course, are significant, do not allow students to navigate in large flows of information.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, компьютерные технологии, Интернет, информация.

Key words: life safety, computer technology, Internet, information.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во время образовательного процесса – одна из самых актуальных проблем современного образования. В наше время необходимо, чтобы все педагоги в любой области могли готовить и проводить уроки, используя ИКТ. Подобный урок - наглядный, красочный, информативный, интерактивный, экономящий время преподавателя и ученика. Это дает возможность студенту или ученику учиться в своем собственном, удобном для него темпе, а у педагога будет возможность быстро отслеживать и оценивать результаты обучения [4,2].

Учитывая предмет дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и необходимость использования инновационных методов обучения, одним из наиболее удачных и подходящих средств для развития компетенций в этом случае является технология «Кейс-стадия».

Суть методики этой дисциплины заключается в следующем: для организации обучения используется описание особых чрезвычайных ситуаций в Российской Федерации или за рубежом. Студентам предлагают вникнуть и разобрать определенные ситуации из жизни, описание которых одновременно отражает не только практическую задачу, алгоритм действий, но и актуализирует конкретный набор знаний, которые нужно усвоить для решения этой проблемы. Тем более, что сама проблема не имеет четких и однозначных решений [1,3].

Работу над делом лучше организовать в небольших группах по 4-6 человек. Студенты могут использовать кейсы индивидуально, к примеру, для проверки знаний учащегося в соответствующем разделе. Вместо написания тестовых заданий или письменных опросов как альтернативу можно использовать кейсы.

Алгоритм работы с кейсом:

1. Обсудить поступающую вводную информацию по делу.
2. Выделить соответствующую информацию по проблеме, над которой работает подгруппа.
3. Обменяться идеями и разработать план работы над проблемой.
4. Поработать над проблемой (обсуждение).
5. Разработать решения проблемы.
6. Обсудить перед тем, как принять окончательное решение.
7. Подготовить текст выступления.
8. Аргументировать свои решения кратким докладом.
9. Технологии изучения кейсов помогают учащимся в процессе обучения понять, что чаще всего случается так, что нельзя найти единое правильное решение. Развивая уверенность в себе и определённые навыки и способности, твердо отстаивая свою позицию и оценивая позицию оппонента, развивая устойчивые способности к рациональному поведению и планируя действия в различных жизненных ситуациях можно найти альтернативное и грамотное решение любой проблемы.

В результате применения кейс-метода у студентов формируются умения:

- проанализировать и выявить проблему;
- точно сформулировать, высказать и привести аргументы в пользу своей позиции;
- общаться, обсуждать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию;
- принимать решения с учетом обстоятельств и наличия фактической информации.

Следовательно, можно полностью утверждать, что данная технология является эффективным инструментом развития профессиональных компетенций.

В нынешних современных условиях, во времена, когда объем получаемой информации растет очень быстро, обучение должно быть личностно-ориентированным, развивающим и мотивированным.

Использование технологии модульного обучения может помочь справиться с этими проблемами. Под модульным обучением понимается такая организация процесса обучения, в которой обучающийся работает с учебным содержанием, организованным в виде модуля.

В данном случае модуль представляет собой целевую функциональную единицу, объединяющую образовательный контент и технологию его усвоения.

Главными причинами внедрения использования модульной технологии в обучение студентов по разным специальностям и направлениям обучения являются:

- гарантированное достижение результатов обучения;
- возможность для студентов работать в группах, в парах;
- паритетные отношения между учителем и учеником;
- возможность работать в удобном, индивидуальном темпе;
- знание итоговых результатов преподавания дисциплины;
- систематический контроль в процессе усвоения учебного материала по содержанию учебной дисциплины.

Содержание модульного обучения заключается в том, что обучающийся своими силами достигает целей учебно - познавательной деятельности в процессе модульной работы, которая сочетает в себе учебное содержание и методы учебной деятельности для усвоения содержания.

Основное отличие модульного обучения состоит в том, что материал разделен на отдельные модули (блоки), каждый из которых выступает не только источником информации, но и методом усвоения.

Опыт проведения таких модульных уроков по дисциплине ОБЖ показал перспективность данной педагогической технологии.

Одним из средств повышения научно-образовательного потенциала дисциплины является олимпиада.

Современная олимпиада по ОБЖ предполагает поиск инновационных технологий в целях обеспечения безопасности жизни и творческое соревнование учащихся, обеспечивающих уровень теоретической разработки в области безопасности жизнедеятельности, обучение и закрепление навыков и поведению в экстремальных ситуациях, уровень профессиональной компетентности будущих учителей, безопасность общества, готовность и предотвращение опасностей. Творческие задания олимпиады закладывают фундамент для общей культуры учащихся, развивают коммуникативные навыки, что в хорошем ключе сказывается на профессиональной подготовке современных педагогов [5].

В ходе олимпиады проверяется уровень знаний и подготовки студентов-участников по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности».

Предметные олимпиады помогают решать многие задачи:

1. Развить творческий и познавательный потенциал ребенка, его коммуникативные способности.
2. Воспитать чувство патриотизма, гражданственности, сформировать национальное самосознание, чувство ответственности за личную и общую безопасность, ценностное отношение к своему здоровью и к жизни.
3. Актуализировать знания по предмету «ОБЖ», расширить кругозор.
4. Сформировать личностные качества, такие как инициативность, ответственность, настойчивость в достижении цели.
5. Повысить уровень мотивации школьников в изучении ОБЖ.

Современная школа, работающая в быстро изменяющемся мире, наряду с созданием интегрированной системы универсальных знаний и компетенций учащихся, должна создавать опыт независимой интеллектуальной и творческой деятельности, личной свободы и ответственности учащихся.

На сегодняшний день Интернет не считается обычным посредственным средством для коммуникации и поиска необходимой информации. Интернет - это продукт современного общества, который состоит из сетей. Их специфика включает предоставление огромных объемов информации с помощью таких средств коммуникации, как электронная почта, региональные, глобальные и местные сети связи, а также осуществляется система экономического, политического, организационно-правового и образовательного управления.

Формы уроков, взятых с использованием Интернет - ресурсов:

1. Урок-презентация.

2. Урок-исследование.
3. Индивидуальное обучение.
4. Лабораторная работа.
5. Контроль знаний.
6. Тематический проект.
7. Виртуальный эксперимент.
8. Консультации и другие.

Преподаватель ОБЖ может применять ресурсы сети Интернет следующим образом:

– в целях самообразования, самостоятельного повышения своей квалификации на основе информации, которая содержится в сети интернет, проведения анализа опыта работы своих коллег;

– с целью применения на занятиях и внеклассных мероприятиях методических и дидактических материалов, которые имеются в сети Интернет;

– для получения материала о новейших педагогических технологиях;

– для получения нормативно-справочных материалов с серверов Министерства образования РФ, областных, городских и районных отделов образования;

– для ознакомления с новейшими книгами, учебниками, методической литературой и приобретение их в Интернет-магазинах;

– для проведения тестирования учащихся с использованием контрольно-измерительных материалов, которые хранятся в сети Интернет;

– для разработки своих личных материалов и публикации их в сети интернет;

– принятие участие в заочных конференциях и различных конкурсах;

– для разработки собственного интернет сайта преподавателя ОБЖ.

Образовательные ресурсы сети Интернет по основам безопасности жизнедеятельности:

– каталог ресурсов по основам безопасности жизнедеятельности Российского общеобразовательного портала;

– инструкции, учебные видеоролики, иллюстрированные инструктажи, видео-инструктажи, тематические стенды и баннеры по охране труда, безопасности дорожного движения, технике безопасности, безопасности жизнедеятельности;

– банк рефератов по безопасности жизнедеятельности;

– основы безопасности жизнедеятельности, информационно-методическое издание для преподавателей МЧС России;

– методические рекомендации по организации образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях по курсу ОБЖ;

– каталог по основам безопасности жизнедеятельности единого окна доступа к образовательным ресурсам;

– методические материалы, тесты, билеты, книги и учебные пособия по ОБЖ.

Из вышеизложенного можно сделать один вывод: использование Интернета в обучении безопасности жизнедеятельности - это не уважение к моде, а острая необходимость в том, чтобы ИКТ стали одним из важнейших инструментов для достижения целей и задач обучения.

Таким образом, ИТ-технологии, используемые учителями в учебном процессе, позволяют развивать исследовательские навыки студентов, повышать познавательный интерес и учебную мотивацию, активировать и выполнять творческую самостоятельную и совместную работу у студентов. Школьники, студенты, владея современными компьютерными технологиями, учатся самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать, систематизировать, преобразовывать, сохранять и передавать информацию, необходимую для решения учебных задач.

Список литературы

1. Абрамова, В. Ю. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету/ В.Ю.

Абрамова, С.Б. Бахвалова, И.С. Елизарова // Мир науки, культуры, образования, 2013. - № 3 (40). - С. 3 – 6.

2. Девисилов, В.А. Концептуальные подходы к модернизации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: доклад / МГТУ им. Н.Э. Баумана / В.А. Девисилов// Науч.-метод. совет по безопасности жизнедеятельности Минобрнауки РФ. М., 2009.- С.12 – 32.

3. Иванов, В.М. Образовательная программа высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Образование в области безопасности жизнедеятельности» /В.М. Иванов// Ставрополь, 2015. – 25с.

4. Костецкая, Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов / Г.А. Костецкая //Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. Т.2. № 148. С.54 – 60.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 года, N 1505.

УДК 372.4

Безгина Арина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Bezgina A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute, branch
Essentuki

E-mail: bezgina_99@mai.ru

Научный руководитель: Асланов Д.И., профессор.

Применение игровых технологий на уроках истории с целью развития познавательного интереса **The use of gaming technologies in history lessons in order to develop cognitive interest**

Аннотация: в данной статье рассмотрены методы, приемы и технологии с целью развития познавательного интереса, которые используются на уроках истории в 5 классах, показаны диагностики, при которых определяется уровень познавательной активности обучающихся.

Abstract: this article discusses methods, techniques and technologies for the development of cognitive interest, which are used in history lessons in grades 5, shows diagnostics in which the level of cognitive activity of students is determined.

Ключевые слова: развитие познавательного интереса, игра, игровые технологии, метод, диагностика.

Key words: development of cognitive interest, game, game technology, method, diagnostics.

Формирование познавательного интереса принято считать первостепенной проблемой современных школ. Одним из критериев эффективности педагогического процесса является устойчивый познавательный интерес у школьников. Наличие такого интереса стимулирует постоянное стремление к расширению и углублению знаний и умений в различных областях.

Отсюда, перед педагогами, ставится важная задача – развитие познавательного интереса на уроках истории. Одним из эффективных средств усвоения знаниями, являются нестандартные формы проведения уроков, среди которых для дальнейшего развития познавательной активности особое место занимают игровые технологии [1, с. 13].

Игровые технологии – эта группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей включая их обыденные представления о чем-либо. Их применение на уроках истории способствуют повышению мотивации обучающихся, эффективному выполнению заданной работы, развитию коллективной формы общения, могут быть реализованы задачи проблемного обучения, содействуют созданию у обучающихся эмоционального настроя, а также интенсивному и эффективному формированию универсальных учебных действий (предметных, метапредметных, личностных), что также является одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта [3].

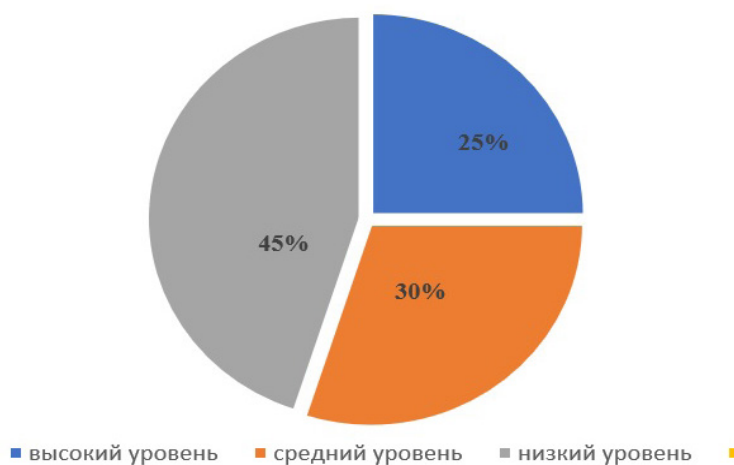
В.С. Кукушин подробно излагает: «игровые педагогические технологии включают достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Игровая форма занятия создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности» [2].

Определить уровень развития познавательного интереса у обучающихся возможно при помощи методики Г.И. Щукиной «Карта наблюдения», которая представляет собой бланк протокола, заполняемый во время наблюдения [4]. Оценка производится по всем, входящим в наблюдение, параметрам, по которым можно обнаружить появление познавательного интереса. В качестве таких показателей рассматривалась активность, любознательность, количество вопросов, заданных учениками, количество ответов на вопросы учителя, нестандартный подход к выполнению задания.

На рисунке 1 представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, которые были получены при проведении диагностики уровня развития познавательного интереса среди обучающихся 5 класса МКОУ СОШ № 18 п. Фазанный.

Рисунок 1 – Результаты, полученные при констатирующей диагностике испытуемых по методике «Карта наблюдения»

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у обучающихся преобладает низкий уровень познавательного интереса. Такой уровень характеризуется отрицательным отношением к обучению у детей, не имеют какого-либо интереса, нуждаются в постоянном стимуле к учению. Не проявляют активность на уроке, отвлекаются на моментах изучения теоретического материала, не обращаются с вопросами к учителю. Не самостоятельны, избегают трудности познавательной деятельности.



Для изменения ситуации в эксперименте использовались такие игровые технологии, как:

- игровая минутка «Экспресс-опрос», целью которого было повышение эффективности занятий за счет создания психологически-комфортного состояния обучающихся;
- игра «Живая картина», при проведении игры у обучающихся гораздо активнее и быстрее происходил процесс познавательного интереса. Кроме того, у участников такого вида деятельно-

сти активизировались психические такие процессы, как внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление;

– дидактическая игра «Путешествие в прошлое», плюсы такой игры в том, что она вносит разнообразие, привлекая в учебный процесс даже самых неактивных учеников, а также повышает интерес к предмету. Применение нетрадиционных форм уроков способствовали мощному стимулу в обучении, сильной мотивации.

– игра «Ассоциация» способствует запоминанию, закреплению и усвоению исторической информации, а также помогает в познавательной активности обучающихся.

– игра «Молчанка» направлена на повышение познавательной активности обучающихся, на этапе актуализации знаний способствует возбуждению познавательного интереса у обучающихся, активизирует психические процессы.

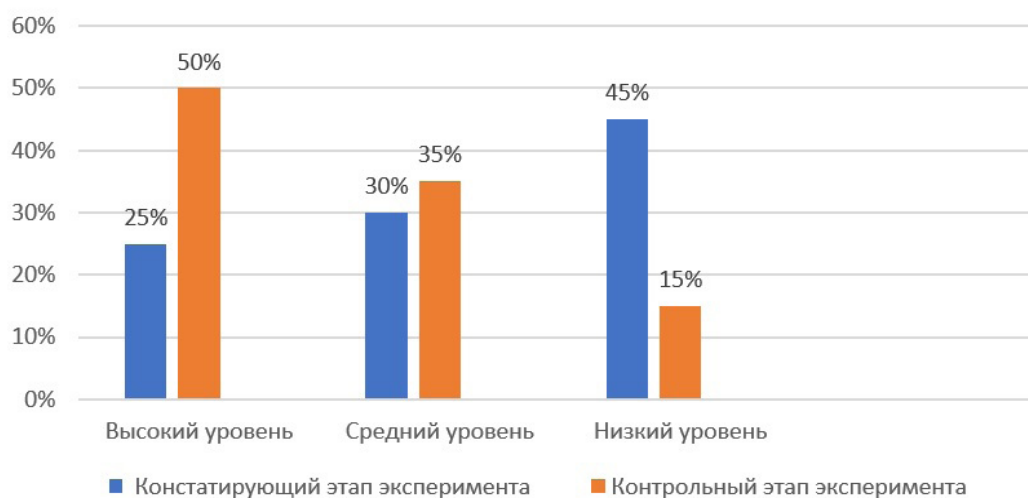
Реализация игровых технологий на уроках позволила получить положительную динамику в развитии познавательного интереса у обучающихся на уроках истории.

На контрольном этапе эксперимента осуществлялась проверка путем сравнения результатов на начальном и конечном этапах эксперимента, тем самым была осуществлена проверка результативности проведенной работы. На рисунке 2 представлены данные, полученные при контрольной диагностике.

Рисунок 2 – Сравнительный результат анализов, полученный при контрольном этапе эксперимента.

При сравнении данных первой и второй диагностики можно сделать вывод о том, что прослеживается положительная динамика в развитии познавательного интереса, так как процент высокого уровня увеличился с 25% обучающихся до 50%, низкий уровень снизился с 45% обучающихся до 15%.

Таким образом, можно сказать, что развитию познавательного интереса у обучающихся



способствовали игровые технологии. С помощью методики Г.И. Щукиной, удалось оценить уровень познавательной активности обучающихся 5 класса на уроках истории. В ходе целенаправленной работы по внедрению игр в процесс обучения, у большинства обучающихся отмечался показатель роста познавательной активности, расширение и углубление познавательного интереса, желание и способность учиться. Улучшилось внимание школьников к своим способностям, повысилась успеваемость.

Список литературы

1. Зайцев, В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. – 23 с.

2. Ккушина, В.С. Новые педагогические технологии в действии [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-tehnologii-v-deystvii-novye-tehnologii-obucheniya-pod-obsch-red-v-s-kukushina-rostov-na-donu-2002>

3. Толстокорова, О.В. Методы развития познавательного интереса учащихся на уроках истории. Гуманитарные исследования. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-uchaschihsya-na-urokah-istorii>

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

УДК 378.1

Бобакова Юлия Ивановна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Bobakova Y. I.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: yulia.bobakova@bk.ru
Научный руководитель: Борисова Л.П., доцент

Творческая деятельность младшего школьника на уроках литературного чтения как способ развития творческого мышления
Creative activity of a junior student in literary reading lessons as a way of developing creative thinking

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность творческой деятельности на уроках литературного чтения для развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста

Abstract: the article considers the relevance of creative activity in literary reading lessons for the development of creative thinking in primary school children

Ключевые слова: творческая деятельность, творчество, развитие, речь, воображение
Key words: creative activity, creativity, development, speech, imagination

Т.А. Биржевая [2] определяет творчество как способность человека создавать нечто новое, оригинальное. Творчеству благоприятствует развитие наблюдательности, легкость комбинирования извлекаемой из памяти информации. Творческие возможности зависят не только от умственных способностей, но и от определенных черт характера. Истоки творческих сил человека восходят к детству – к той поре, когда творческие проявления во многом произвольны и жизненно необходимы.

Л.Е. Клевцова [2] пишет, что творчество живёт в большей или меньшей степени в каждом ребёнке. Увидеть любое творческое проявление ученика, создать условия для развития творческих способностей на уроках – эти задачи должен ставить перед собой каждый учитель начальных классов. Начинать работу по развитию творческих способностей, учащихся можно уже в период обучения грамоте, при знакомстве с чистоговорками, скороговорками.

С.Г. Рудкова и Т.А. Кузнецова [6] выделяют следующую задачу в преподавании литературного чтения: развитие коммуникативно – эстетических возможностей, учащихся через активизацию их речи, творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской рефлексии.

С.Э. Морозова [3] утверждает, что, знакомя школьников с литературным произведением, необходимо развивать их творческие возможности. Творчество мышления связано с открытием собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. По ее мнению, творческое мышление – это оригинальность, стремление к интеллектуальной новизне, способность видеть объект под новым углом зрения. Курс литературного чтения предполагает вовлечение всех школьников в творческую деятельность, причем, не только читательскую. В зависимости от склонностей и задатков, каждый ученик может проявить себя в творчестве по-разному: в

качестве писателя, критика, художника–иллюстратора, чтеца, актера.

Мы пришли к выводу, что творческая деятельность ученика – центральное звено в обучении. Включение детей в творческую деятельность – основной путь их развития. Развивающее обучение характеризуется именно тем, что учащиеся постоянно включаются в творческую деятельность, проявляют творческую активность.

С.Т. Рудкова и Т.А. Кузнецова [6] считают, что одной из задач преподавания литературного чтения является развитие коммуникативно – эстетических возможностей, учащихся через активизацию их речи, творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской рефлексии. Необходимым компонентом литературного образования признается творческая «писательская» деятельность детей, результаты которой должны коллективно обсуждаться и регулярно отражаться в сборниках ученических произведений, адресованных родителям, старшим и младшим товарищам, учителям.

Т.Н. Полякова [5] замечает, что, говоря о воспитании творческого читателя и развитии творческого чтения, следует говорить о выразительности речевой деятельности вообще, а не только о выразительном чтении на уроке литературы. Ключ к разгадке тайны произведений словесного искусства как знаковой системы хранится не на уровне знаний о нем как о явлении, а во внутреннем мире читателя, в способностях креативно мыслить, тонко чувствовать и воспринимать действительность. Значит, задача учителя – создать условия для субъективного осмысления текста, расширения возможности восприятия, развития творческих задатков.

Е.Е. Никитина [4] утверждает, что творческие работы являются сложными и по своей организации, и по возможности прогнозирования результатов, и в связи с необходимостью проведения с младшими школьниками подготовительной к ним работы.

С.А. Сейфулина [7] делится своим опытом и говорит, что учителю необходимо создать в классе такой психологический климат, в котором ребёнок может отдавать свою энергию творческим, продуктивным занятиям; подобрать соответствующие методы обучения, чтобы дети, не теряя своеобразия творчества, создавали произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные сверстники. Конечно, ведется еще много споров о том, чему же и как учить детей, но тот факт, что учить их творчески работать уже не вызывает сомнений. Начальная школа должна найти стимулы к творчеству, которые рождали бы у ребёнка подлинное желание сочинять. Необходимо помнить, что увлеченность возникает лишь в процессе активной деятельности самого ребёнка и возможна лишь при очень доброжелательном отношении взрослых к его фантазиям, когда взрослые не критикуют, не поправляют его произведение, а дают полный простор детскому воображению, не одергивают ребят, не охлаждают творческий порыв холодной оценкой, а хвалят за малейший успех, за активность.

Мы разделяем мнение Т.А. Биржевой [1] о том, что для формирования у школьников творческого мышления нужна система специальных упражнений творческого характера, содержание и форма которых учитывает специфику изучаемого материала, направленных на создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений. К таким упражнениям относятся:

- создание иллюстрации по содержанию произведения;
- работа в группе, создание инсценировки по произведению;
- творческий пересказ текста (от лица героя, от автора).

А.В. Никитина [4] также предлагает использовать системный подход в организации развития творческой деятельности на уроках. Её система отвечает следующим требованиям:

- познавательные задачи должны строиться на междисциплинарной основе и способствовать развитию психических свойств личности (памяти, внимания, мышления, воображения);
- задания должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично – поисковым, ориентированным на овладение обобщенными приемами познавательной деятельности, а затем и к творческим, позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон;
- система познавательных и творческих заданий должна вести к формированию беглости

мышления, гибкости ума, любознательности, умению выдвигать и разрабатывать гипотезы.

А.В. Никитина [4], рекомендует включать четыре последовательных этапа:

- разминку
- развитие творческого мышления
- выполнение развивающих частично–поисковых задач
- решение творческих задач.

В пояснительной записке к примерной программе литературного чтения раздел «Творческая деятельность учащихся (на основе литературных произведений)» является ведущим звеном содержания начального этапа литературного образования. Опыт творческой деятельности воплощается в системе читательской и речевой деятельности, что обеспечивает перенос полученных знаний в самостоятельную творческую деятельность: постановка живых картин, чтение по ролям, инсценирование, драматизация. Особое внимание уделяется созданию различных форм интерпретации текста: устное словесное рисование, разные формы пересказа; созданию собственного текста на основе художественного произведения (текст по аналогии).

Л.Е. Клевцова[2], Е.Е. Никитина [4], *Т.Н.Полякова* [5], С.А. Сейфулина [7] указывают, что воспитание творческого читателя, его эстетического вкуса, понимания эстетической сущности и ценности произведений литературы имеет несомненное значение для того, чтобы уберечь начинающих читателей от «дурного чтения», повысить их интерес к тому, что составляет подлинное богатство духовной культуры народа, усилить ее воздействие на формирование нравственно зрелой личности школьника – читателя. И в этом огромная роль принадлежит именно взрослым – родителям, учителям.

Список литературы

1. *Биржевая, Т.А.* Творческая деятельность на уроках литературного чтения в первом классе/Т.А. Биржевая // Начальная школа. – 2011.– № 7. – С. 55-60.
2. Клевцова Л.Е. Развитие творческих способностей школьников/ Л.Е. Клевцова // Начальная школа. –2009.– № 10.– С. 92-95.
3. Морозова С.Э. Развитие творческих способностей, учащихся/С.Э. Морозова// Начальная школа. – 2010.– № 11.– С.229-238.
4. Никитина Е.Е. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки /Е.Е. Никитина // Начальная школа. –2007.–№ 5. – С.90-96.
5. *Полякова Т.Н.* Работа над выразительностью речи как метод обучения творческому чтению/Т.Н. Полякова // Начальная школа. –2009.– № 12.–С. 75-83.
6. *Рудкова, С.Т., Кузнецова, Т.А.* Современные тенденции литературного образования младших школьников/ С.Т. Рудкова, Т.А. Кузнецова // Начальная школа. 2010.–№ 2.–С. 63-68.
7. Сейфулина, С.А. Развитие литературных способностей детей младшего школьного возраста /С.А. Сейфулина// Начальная школа. –2012.– № 8.– С.72-78.

УДК 159.9

Вытяжкова Вероника Владимировна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Vytyazhkova V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: nika.molly.99@gmail.com

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

Исследование межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде

Research of interpersonal relations of younger schoolchildren in an inclusive educational environment

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде. Диагностика проводилась с использованием следующих методик: «Незаконченные предложения», «Анкета отношения учащихся к классному руководителю», «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды», «Секрет».

Abstract: This article presents the results of a study of interpersonal relationships of younger schoolchildren in an inclusive educational environment. Diagnostics was carried out using the following methods: «Unfinished sentences», «Questionnaire of students' attitude to the class teacher», «Psychological diagnostics of the safety of the educational environment», «Secret».

Ключевые слова: межличностные отношения, инклюзивная среда, инклюзивное образование.

Key words: interpersonal relationships, inclusive environment, inclusive education.

Актуальность исследования межличностных отношений детей в системе инклюзивного образования заключается в необходимости решения важных вопросов по обеспечению прав детей, которые имеют ограниченные возможности здоровья, на получение ими доступного образования. Инклюзивное обучение понимается как комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями [3].

Инклюзивное образование затрагивает всех субъектов образовательного процесса: администрацию, структуры дополнительного образования, учителей и других специалистов образовательного пространства, и, в особенности, детей с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся детей, а также членов их семьи. Поэтому процесс должен быть направлен не только на создание условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ, но и на установление адекватных межличностных отношений как между педагогами, так и между обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающимися сверстниками [1, 6].

Анализируя межличностные отношения, необходимо учитывать эмоциональное благополучие каждого члена коллектива. Наличие взаимной симпатии у ребёнка хотя бы с одним товарищем в классе, независимо от социометрического статуса каждого из них, уже обеспечивает ему эмоциональное благополучие в коллективе, что выражается в положительном отношении к школе, одноклассникам, а также в хорошем эмоциональном самочувствии [4, 5].

При установлении межличностных отношений обучающихся в инклюзивной образовательной среде встречаются трудности, к которым относятся нежелание принять детей с ОВЗ в свой коллектив, отсутствие у детей с нормотипичным развитием мотивации к общению с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, низкая осведомленность детей друг о друге, преобладание критического стереотипа восприятия детей с ОВЗ, а также трудности в установлении взаимоотношений со здоровыми сверстниками у детей с ОВЗ [2].

Изучив работы отечественных и зарубежных исследователей, нами была проведена экспериментальная работа, целью которой являлось изучение межличностных отношений младших школьников в инклюзивной образовательной среде. В исследовании принимали участие обучающиеся 2 – х классов (экспериментальные группы – ЭГ – №1, 2, 3, 4) в количестве 68 человек.

Для выявления степени позитивности отношения младших школьников к своему классному руководителю мы использовали методику «Анкета отношения учащихся к классному руководителю» Т. А. Огневой.

Анализ результатов по данной методике показал, что общее отношение обучающихся в ЭГ 1, ЭГ 3 и ЭГ 4 к своему классному руководителю и классу высоко положительно – общее среднее значение для данных классов составляет 0,91 балл из максимально возможного 1,0 балла. При этом в ЭГ 2 наблюдается средний уровень положительного отношения к классному руководителю, который составляет 0,8 баллов.

Для выявления отношения, удовлетворенности взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде мы использовали анкету – опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» для учеников начальной школы И. А. Баевой, адаптация Л. С. Решиковой.

В ходе обработки результатов было выявлено, что у учащихся ЭГ 1, ЭГ 3 и ЭГ 4 превалирует высокий уровень отношения к образовательной среде (75%), а также присутствует очень высокий уровень (25%). Низкий, ниже среднего и средний уровни в данных группах отсутствовали.

Обработав показатели обучающихся ЭГ 2, мы обнаружили, что у младших школьников наблюдается уровень ниже среднего (5%), средний уровень (29%), высокий уровень (42%), который проявляется в большей степени, а также очень высокий уровень (24%).

Для выявления безопасности в межличностных отношениях младших, нами была использована методика «Незаконченные предложения».

Результаты исследования в ЭГ 1 показали, что преобладающим чувством обучающихся является страх получить плохую оценку (88%) и страх, связанный с проявлением насилия («боюсь, когда обижают одноклассники») – 22%.

Преобладающими чувствами на уроке так же является страх (36%) и волнение (32%). Позитивные проявления представлены в меньшей степени – удовольствие от пребывания на уроке выражено лишь в 20% случаев.

Безопасные отношения учащиеся ЭГ 1 отмечают в общности «сверстник – сверстник» (44%) и в общности «ученик – педагог» (28%), что подтверждает значимость обоснованных нами критериев, направленных на изучение отношений как в среде сверстников, так и отношения к классному руководителю.

В ходе обработки результатов в ЭГ 2 было выявлено, что в большей степени обучающиеся испытывают страх (43%) и волнение (24%) на уроке. Если говорить о позитивных проявлениях, то в 24% случаев наблюдаются положительные эмоции и удовольствие.

Плохая оценка является основной причиной, которая вызывает страх у детей данной ЭГ – ее боятся получить в 71% случаев. Страх, связанный с проявлением агрессии со стороны сверстников, наблюдается в 29% случаев.

Безопасно себя чувствуют обучающиеся ЭГ 2 в общности «сверстник – сверстник» (43%) и в меньшей степени в общности «ученик – учитель» (19%).

В ЭГ 3 младшие школьники на уроке в равной степени чувствуют страх (25%), волнение (25%) и стеснение (25%). Позитивные ответы наблюдаются в меньшей степени – положительные эмоции (19%) и удовольствие (6%).

Все обучающиеся данной ЭГ боятся получить плохую оценку (100%). Страх перед сверстниками они не чувствуют.

Ученики ЭГ 3 ощущают себя в безопасности в общности «учитель – ученик» в 25% случаев, а в среде «ученик – ученик» в 44 %.

В ЭГ 4 при ответе на вопрос «Когда я отвечаю на уроке, то чувствую» в большей степени наблюдаются позитивные проявления – положительные эмоции (29%). Страх и волнение при ответе на уроке наблюдается в 14% случаев.

Преобладающим чувством является страх получить плохую оценку на уроке (100%).

Обучающиеся ЭГ 4 чувствуют себя в безопасности, находясь в общности «ученик – ученик» (29%) и общности «учитель – ученик» (29%) в равной степени.

Рассматривая данные показатели с точки зрения межличностных отношений, можно сделать вывод, что младшие школьники, в большинстве случаев, боятся получить плохую оценку, нежели своих одноклассников, и чувствуют себя в безопасности, когда находятся с

друзьями, что свидетельствует о благоприятных межличностных отношениях в исследуемых классах.

С целью изучения социометрического статуса младшего школьника в классе, его отношение к сверстникам, а также представления об отношении одноклассников к нему, нами была использована методика «Секрет», автором которой является Т. А. Репина.

По результатам исследования в ЭГ 1 было выявлено, что 16 человек (50%), набравшие больше положительных оценок, чем отрицательных, относятся к категории «принятые». 8 человек (25%) получили статус «непринятые», что говорит о том, что они набрали больше отрицательных выборов. 7 человек получили статус «изолированные», так как у них отсутствуют как положительные, так и отрицательные выборы. Статус «звезда» получил только 1 ученик (3%).

В ЭГ 2 больше положительных оценок, чем отрицательных, получили 7 учащихся (33%), поэтому они относятся к категории «принятые». К категории «непринятые» относятся 3 человека (14%), набравшие больше отрицательных выборов. В большей степени представлена категория «изолированные», так как 10 человек (48%) получили данный социометрический статус. В эту категорию включен обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, статус которого «изолированный». 1 человек, набравший большое количество положительных оценок, получил статус «звезда».

В ходе обработки результатов ЭГ 3 было выявлено, что количество детей, которые относятся к категории «принятые», составляет 18 человек (64%). 7 обучающихся, среди которых присутствует младший школьник с ОВЗ, получили статус «непринятые», так как набрали больше отрицательных ответов, чем положительных. В меньшей степени выражены категории «изолированные» – 2 человека (7%) и «звезды» – 1 ученик (4%), «изолированные» – 1 обучающийся (8%).

Мы выявили, что в ЭГ 4 статус «принятые» получили 7 человек (54%), так как получили больше положительных выборов, чем отрицательных. Количество детей, которые получили больше отрицательных выборов и поэтому они получили статус «непринятые», составляет 5 человек (38%). 1 обучающийся (8%) отнесен к категории «изолированные», так как у него отсутствуют и положительные, и отрицательные выборы. Дети со статусом «звезды» в данной ЭГ отсутствуют.

Исходя из результатов данной методики, можно сделать вывод, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья относятся к категориям «непринятых» и «изолированных».

Таким образом, в ходе проведенного исследования, нами было выявлено, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, включенные в совместное обучение, находятся в группе «непринятые» и «изолированные», что подтверждает предположение о том, что дети с ОВЗ имеют низкий социальный статус.

Список литературы

1. Белова, Е. А. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья/ Е.А. Белова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – Т. 14. – № 2(129). – С. 5 – 11.
2. Гребенникова, Г. С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде/ Г.С. Гребенникова // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Международной научной конференции. – 2015. – С. 6 – 8.
3. Дуда, И. В., Петрик, Н. А. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы/И.В. Дуда, Н.А. Петрик // Молодой ученый. – 2018. – № 14. – С. 49 – 52.
4. Костина, Л. М., Дунаевская, Э. Б., Богомякова, В. И. Отношение младших школьников к детям с ОВЗ в инклюзивном образовании /Л.М. Костина, Э.Б. Дунаевская, В.И. Богомякова // Комплексные исследования детства. – 2020. – № 4. – С. 263 – 270.

5. Слюсарева, Е. С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды /Е.С. Слюсарева// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (3). – С. 320-323.

6. Слюсарева, Е. С. Психологические характеристики инклюзивной образовательной среды / Е. С. Слюсарева, М. И. Плугина // Публичное частное в современной цивилизации: сборник научных трудов XXII российской научно-практической конференции (с международным участием), Екатеринбург, 16–17 апреля 2020 года. – 2020. – С. 331-337.

УДК 796.082

Гладких Анна Михайловна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Gladkikh A.M.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: ann.gladkikh@yandex.ru

Научный руководитель: Магомедов Р.Р., профессор

Особенности моделирования соревновательного поединка женщин-боксеров **Features of modeling a competitive duel of female boxers**

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к построению модели соревновательного поединка женщин в боксе. Отмечаются особенности моделирования соревновательного поединка и предлагает пути повышения его эффективности.

Abstract: the article discusses approaches to the construction of a model of a competitive duel of women in boxing. The features of modeling a competitive duel are noted and suggests ways to increase its effectiveness.

Ключевые слова: женский бокс, модель соревновательного поединка женщин-боксеров.

Keywords: women's boxing, a model of a competitive duel of female boxers.

Бокс является одним из олимпийских видов спорта с самой древней историей - кулачные бои, входили еще в программу античных Олимпийских игр в Древней Греции. На современных Олимпиадах боксерские соревнования проходят с 1904 года, а с конца XX века боксом активно стали заниматься женщины. Первый чемпионат мира по боксу среди женщин состоялся в 2001 году в Скрантоне, США и уже через восемь лет Международный Олимпийский комитет принял решение о включении женского бокса в программу Олимпийских игр-2012 в Лондоне, где спортсменки соревновались в трех весовых категориях 51, 60 и 75 кг [4].

За это время женский бокс укрепил свои позиции в олимпийской семье. На Олимпийских играх-2020 в Токио женщины состязались уже в пяти весовых категориях, предполагается, что на Олимпиаде в Париже будет сделан еще один шаг в сторону гендерного равенства и женский бокс будет представлен 6 дивизионами.

Начиная с первых международных состязаний в женском боксе сборная команда России завоевывала высокие места в личных и общекомандных зачетах. По итогам трех олимпийских циклов спортсменкам удалось завоевать четыре олимпийских медали, к сожалению, на данный момент ни одной российской спортсменке не удалось удостоиться звания чемпионки Олимпийских игр. Сборная России всегда успешно выступает на чемпионатах Европы, однако, хотелось бы отметить, что на Олимпиаде в Токио четыре из пяти золотых медалей завоевали представительницы европейских стран. Данный факт указывает на имеющиеся недочеты в подготовке российских спортсменок к главным соревнованиям четырехлетия, а также на необходимость поиска путей улучшения качества подготовки женщин-боксеров, которые

позволят повысить результативность соревновательной деятельности.

На международном уровне поединки женщин-боксеров по своей динамичности и накалу, сочетанию сложных технико-тактических действий не уступает мужским. Обучение женщин-боксеров в нашей стране в основном базируется на теории, методике и практике подготовки боксеров-мужчин. При этом, по мнению В.В. Лисицина (2014) эффективность тренировочного процесса и результативность соревновательной деятельности во многом зависит от учета специфических особенностей женского организма – морфофункциональных, физиологических и психологических. В настоящее время специалистами не определен механизм влияния социально-педагогических факторов на формирование спортивных достижений у женщин-боксеров в части технико-тактической подготовки. Такая тенденция диктует условия для дальнейшего поиска модели результативного соревновательного поединка. Наиболее рационально, на наш взгляд, использование моделей в тренировочном процессе на этапе совершенствования спортивного мастерства для организации обратной связи на проблемную ситуацию и получение объективных сведений о качестве технико-тактической подготовки.

А.В. Гаськов и В.А. Кузьмин под моделированием предлагают понимать процесс познания реальной действительности соревновательного поединка посредством экспериментирования различными моделями его действительности. В модель тренировочного боя авторами включено воспроизведение соревновательного содержания, которое способно замещать его таким образом, чтобы изучение давало новую информацию спортсмену об этом бое. В модели должны быть отражены основные особенности предстоящего поединка. Для установления пригодности выявляемых моделей соревновательного поединка требуется определять степень рассогласованности этой модели с реальными данными, полученными при проведении боев в тренировочных условиях [1].

Модельные характеристики соревновательной деятельности в женском боксе отражают эффективность технико-тактических действий: изменения длительности и силы атакующих действий; их количества и периодичности; быстроты ударов и перехода от атаки к защите, разнообразия технических приемов, умения предпринимать ситуативные действия, способности к изменению предварительного плана боя на основе полученной от тренера установки. Для определения эффективности реализации разработанной тренером модели соревновательной деятельности, следует определять степень рассогласованности данной модели с данными, полученными при проведении боев в тренировочных и соревновательных условиях.

В целях совершенствования моделирования соревновательного поединка женщин-боксеров, нами предлагается построение тактического блока модели соревновательного поединка. Тактический блок должен строиться на совершенствовании тактической подготовки в следующих направлениях:

1. Совершенствование индивидуальной тактики (темпа, обыгрывания, жесткого удара) путем умения «навязать» свою манеру ведения боя сопернице, применять свои «сильные стороны» и реализовывать разработанный заранее тактический план;
2. Совершенствование в способности предугадывать тактический план соперницы и противопоставлять свой, построенный на использовании своих сильных и слабых сторон соперницы.

Включение в модель данного блока будет способствовать повышению умения спортсменками рационально проводить наступательные и оборонительные действия для достижения цели в поединке за счет применения индивидуальной манеры ведения боя и использования слабых сторон противника.

Таким образом, моделирование соревновательного поединка в женском боксе является гибкой системой, требующей поиска новых подходов наиболее эффективных компонентов построения.

Список литературы

1. Гаськов, А.В. Структура и содержание тренировочно-соревновательной деятельности в

боксе: Монография / А.В. Гераськов, В.А. Кузьмин. – Красноярск: КГУ, 2004. – 113 с.

2. Календарь – Бокс на Олимпийских играх 2020 [Электронный ресурс] URL: <https://olympics.com/tokyo-2020> (дата обращения: 27.04.2022)

3. Лисицын, В.В. Специфика технико-тактической подготовки женщин-боксеров высокого класса / В.В. Лисицын – М.: Ленанд, 2014. – 352 с.

4. Набуков В. Женский бокс на Олимпийских играх: прошлое и настоящее / В. Набуков [Электронный ресурс] URL: <https://vringe.com/entsiklopediya/146077-zhenskiy-boks-na-olimpiyskikh-igrakh-proshloe-i-nastoyashchee.htm>.(дата обращения 10.05.2022г).

УДК 57.048

Гога Екатерина Юрьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Goga E. Y.
Stavropol State Pedagogical Institute
Essentuki
E-mail: stasjairustix@mail.ru
Научный руководитель: Тихонова И.Н., доцент

Особенности профилактической работы по предупреждению наркотической зависимости у обучающихся образовательных учреждений **Features of preventive work to prevent drug addiction in students of educational institutions**

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность профилактики наркомании в образовательных учреждениях разного уровня образования, классификация профилактики и последствиями наркомании, особенности работы по профилактике злоупотребления наркотиками в школах, отмечалось необходимость комплексной работы педагогов и родителей с целью предупреждения наркотической зависимости среди обучающихся.

Abstract: the article considers the relevance of drug addiction prevention in educational institutions of different levels of education, the classification of drug addiction prevention and consequences, the specifics of drug abuse prevention in schools, the need for comprehensive work of teachers and parents to prevent drug addiction among students was noted.

Ключевые слова: наркомания, наркотики, профилактика, обучающиеся, образовательные организации.

Keywords: drug addiction, drugs, prevention, students, educational organizations.

Проблема злоупотребления психоактивными веществами актуальна в любой стране мира. Государственные и общественные организации во многих странах предпринимают шаги по ее преодолению. Благодаря этим усилиям современное общество изменило свое отношение к этой проблеме и осознало необходимость активных профилактических действий. Во многих странах разрабатываются основные стратегические подходы, создается исследовательская база, реализуются различные программы, проводятся антинаркотические кампании и другие профилактические мероприятия.

Наркомания относится к комплексу психических и поведенческих расстройств, вызванных употреблением одурманивающих (психоактивных) веществ. Наркотики - это опьяняющие вещества, которые из-за их опасности могут быть легально использованы только в конкретных медицинских или научных целях. В любом другом случае любые действия с наркотическими веществами квалифицируются законом как незаконный оборот [2, с.583].

Основными медицинскими последствиями наркомании являются: синдром зависимости

(абстинентный синдром), синдром последствий хронической наркотизации - физиологические нарушения; накопление в организме чужеродных токсических веществ, как правило, примесей, содержащихся в лекарствах; инфекционные заболевания, характерные для потребителей инъекционных наркотиков (ВИЧ/СПИД, гепатиты В и С). Медицинские последствия наркомании влекут за собой нарушения в личной и социальной сферах: ценностные и жизненные изменения.

Но говоря про такую серьезную проблему, как наркотическая зависимость, следует понимать, что гораздо легче предотвратить проблему, чем бороться с ней на протяжении длительного времени. Профилактика наркомании должна стать существенной частью психологических бесед в школе и других образовательных учреждениях. Молодежи нужно знать всю неприкрытую правду о наркотических веществах и о том, к чему приводит их потребление. Родителям нужно говорить об этом с подростками, показывать тематические фильмы. Правильная и своевременная профилактика дает ощутимые результаты, значительно снижая количество людей, ставших зависимыми.

Существует несколько видов профилактики: это первичная, вторичная и третичная. Первичная профилактика наркомании и алкоголизма направлена на предотвращение возникновения расстройства или заболевания, предотвращение негативных последствий и усиление положительных результатов развития личности. Этого можно достичь несколькими путями:

Развитием и усилением мотивации к позитивным изменениям в собственном образе жизни индивида и в среде, с которой он взаимодействует;

Направленность процесса самосознания индивидом, поведенческих, познавательных и эмоциональных проявлений его личности, его окружения;

Развитие процесса социальной поддержки и так далее.

Основная цель вторичной профилактики состоит в том, чтобы сменить дезадаптивные и псевдоадаптивные модели рискованного поведения на более адаптивную модель здорового поведения. Рискованное поведение может быть обусловлено особенностями личности, имеющей определенные предрасположенности личности, поведенческие и другие расстройства; характеристики среды, воздействующие на человека; специфические сочетания экологических и поведенческих характеристик. При этом среда рассматривается как носитель такого доминантного фактора, как стресс, а само поведение индивида рассматривается как фактор риска наркомании. Вторичная профилактика наркомании можно реализуется несколькими путями, а именно: формирование мотивации к изменению поведения и смена дезадаптивных форм поведения на адаптивные.

Третичная профилактика наркомании и алкоголизма направлена на восстановление личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующего лечения, снижение вероятности рецидива заболевания. Еще одним направлением третичной профилактики является снижение вреда от употребления наркотиков у тех, кто еще не готов полностью отказаться от них.

Возможности третичной профилактики значительно ниже возможностей первичной и вторичной, так как эффект профилактического воздействия определяется необходимостью замены патологических звеньев поведения индивида на здоровые.

Организация мер по профилактике злоупотребления наркотиками в школах должно включать образовательные программы, политику, процедуры и другие более неформальные мероприятия. В первую очередь стоит ориентироваться не на старшеклассников, уже имеющих достаточно сформированное мировоззрение и собственный опыт, а на начальных и средних школах. В младших группах, начиная с 6-7 лет, целесообразно проводить профилактические беседы с использованием наглядных пособий. Рассказывая детям о том, как выглядят наркоманы, как употребление наркотиков влияет на их здоровье, показывая наглядные примеры, мы формируем негативное отношение, создаем отталкивающий и беспристрастный образ наркозависимого человека. В старших классах можно пригласить к ребятам представителей наркологической службы для проведения просветительских семинаров на антинаркотическую тематику. Именно

специалисты смогут рассказать и обучить преподавательский состав простейшим методам выявления различных видов опьянения, сформировать настороженность, рассказать о тяжелых социальных и медицинских последствиях наркомании [1, с.49-50].

Профилактическая работа по предупреждению наркотической зависимости у обучающихся образовательных учреждений должна включать в себя три компонента:

Образовательная составляющая. Конкретно - знания о влиянии психоактивных веществ на психику и тело человека, о механизмах развития зависимости, последствиях, к которым она приводит.

Психологический компонент - коррекция некоторых психологических особенностей подростка, являющихся факторами риска употребления психоактивных веществ; создание благоприятного доверительного климата в коллективе, психологическая адаптация подростков группы риска и др. Работа с чувством вины, страха, неуверенности в себе, проблемами ответственности, принятия решений, чувством личной безопасности.

Социальный компонент - помощь в социальной адаптации подростка, овладение коммуникативными навыками, решение проблемы трудоустройства и др.

С родителями детей и подростков, включенных в профилактическую программу, проводится работа по следующим направлениям:

1. Мотивация на включение в программу мероприятий; анализ внутрисемейных отношений; смена деструктивных моделей поведения на созидательные;
2. Проведение профилактических тренингов (для родителей и всех членов семьи);
3. Индивидуальная работа;

Организация «родительских экспертных советов», в задачи которых входит экспертиза профилактических программ, проводимых с их детьми, оценка их эффективности, безопасности; определение замечаний; разъяснение другим родителям и детям смысла и задач профилактических мероприятий [3, с.29]. Важность привлечения родителей к профилактической работе связана с необходимостью формирования семейной, школьной и общественной антинаркотической политики. Для достижения этой цели родители становятся одной из ведущих и высокомотивированных групп населения.

Таким образом, понятие «профилактика наркомании» включает в себя все усилия по уменьшению опасности, связанной со злоупотреблением этими веществами. Исходя из этих определений, термины «зависимость» и «профилактика зависимости» обычно используются взаимозаменяемо с терминами «злоупотребление психоактивными веществами» и «профилактика злоупотребления психоактивными веществами». Поскольку наркомания особенно распространена среди молодежи, а общеизвестное правило гласит, что болезнь легче предупредить, чем лечить, ясно, что усилия по предупреждению и сокращению злоупотребления наркотиками нацелены именно на молодежь. Задача образовательной организации сегодня - создать единую площадку всеобщей профилактики, где и семья, и школа будут нести единые профилактические установки.

Список литературы

1. Бармашова, Д. А. Профилактика наркомании среди молодежи / Д. А. Бармашова // Форум молодых ученых. - 2019. - № 9 (37). - С. 49-54.
2. Каюмов, Айдар Проблемы и тенденции развития наркомании в молодежной среде / А. Каюмов // Аллея науки. - 2020. - Т. 1. № 3 (42). - С. 583-586.
3. Сирота, Н.А., Ялтонский, В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: «Академия», 2003. - 176 с.

УДК 398.8 :94(47).08

Гончаров Артем Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Goncharov A.S.

Гендерный аспект в песнях ставропольского казачества Gender aspect in the songs of the Stavropol Cossacks

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме гендерного творчества жителей Ставропольской губернии. В качестве основного материала избраны песни, сочинявшиеся в казачьей среде, где заметно выделяются те интенции, которые свойственны для авторов определенного пола, и, как следствие, характерные мотивы, синтагмы и концепты. Результатом исследования стало определение свойств фольклора казаков и казачек Ставрополя в период актуализации гендерного аспекта речетворчества.

Abstract: This article is devoted to the problem of gender creativity of the inhabitants of the Stavropol province. The songs composed in the Cossack environment are chosen as the main material, where those intentions that are characteristic of the authors of a certain gender, and, as a result, characteristic motifs, syntagmas and concepts, stand out noticeably. The result of the study was to determine the properties of the folklore of the Cossacks-men and Cossacks- women of Stavropol Territory during the actualization of the gender aspect of speech creation.

Ключевые слова: Ставропольская губерния, гендер, картина мира, казачество, фольклор, традиция.

Key words: Stavropol Province, gender, picture of the world, Cossacks, folklore, tradition.

Гендерный аспект в речетворчестве казаков Ставропольской губернии был особенно актуален в связи с тем, что основная часть населения складывалась из переселенцев других губерний, где были развиты женские песенные традиции [4]. Особенно стоит выделить гендерный потенциал песен переселенцев Волжской губернии, где были распространены нравственные напевы в бытовых, семейно-бытовых песнях с заимствованием характерных элементов походных песен [5].

Социальные факты о переселениях из станиц и сел Волжской губернии зафиксировал И. Бирюков в приложении «Терских ведомостей», отразив также особую фольклорную структуру песен, свойственных скорее для крестьянства, а не для казачества. На это указывают, например, явно искусственные вставки походных сцен. В песнях ставропольского казачества присутствуют упоминания о походах волжцев на Кубань. Речетворчество казачек раскрывается через воссоздание исторического события (похода) с использованием типичных для ставропольцев бытовых мотивов:

*«Так шли – то, прошли
Волжские казаки:
Шли они из походу,
Из того ли походу
Со реченьки со Кубани...» [1].*

Еще ряд аспектов, связанных с женским казачьим миропониманием и мировосприятием, присутствуют в речетворчестве станицы Баклановской (волжская, кубанская тематики). Из ряда вариантов и инвариантов песни «Вниз по матушке, по Волге» мы можем выделить некоторые среди тех, что выделяются по своим лексико-семантическим и стилистическим особенностям [1].

Инвариант:

*«Вниз по матушке было, по Волге, ой,
По широкому было ши да по раздолью,
Разыгралася на море ши да невзгодушка...»*

Первый вариант (волжский):

*«Ой по Волге-то, вниз, по матушке,
По широкому, ой, да по раздолью
Разыгралась-то на море да невзгодушка...» [1].*

Второй вариант (кубанский):

*«Вниз по матушке, вниз по Волге, ой,
По раздолью, по широкому было ши
Разыгралась на море ши невзгодушка...» [6].*

Третий вариант (кубано-ставропольский):

*«Вниз по Волге было, вниз по матушке,
По широкому раздолью было ши,
На море разыгралась скорбь, невзгодушка...» [10].*

На примере третьего варианта, созданного на Ставрополье, мы видим особенно выделяющиеся внутрислоговые распевы казаков г. Ставрополя (широкие распевы), языковые конструкции и, в частности, концепт «скорбь», указывают на женскую гендерную роль в формировании песни. Вторичными признаками выступает сочетание распева с компактно звучащим напевом в грудном регистре [2]. Образцы первого и второго вариантов, которые достаточно близки ко всей структуре инварианта, указывают на незначительные различия, мужская гендерная роль состояла в сохранении стилистики и семантики: для казаков важным было сохранить и передать не культурные или аксиологические концепты, а топонимику и исторические концепты, через которые раскрывается народная аксиология. Женская роль в фольклоре позволяет нам говорить о восстановительной функции с помощью актуализации бытовых, семейно-бытовых мотивов [3].

В пореформенный период 60-70-х гг. фольклор ставропольского казачества продолжал развиваться и в рамках мужских песенных традиций. Г.Н. Прозрителев писал, что на Ставрополье в это время особенно популярны стали песни об именитых атаманах. Так, во многие походные, исторические песни включаются повествовательные элементы о личностях Степана Разина и Емельяна Пугачева [7].

Традиционные напевы и речитативы разделяются по мужскому и женскому аспекту: мужские песни актуализируют разинский цикл с характерным для ставропольского казачества бытоописанием, а в женских песнях звучат мотивы консолидации и интеграции различных казачьих групп. Как правило, казаки, во время военных походов не успевавшие следить за работой крестьян, оставляли надзор на своих жен. Это предопределило то, что синтез казачьего и крестьянского фольклоров в Ставропольской губернии был связан именно с женскими исполнением, речетворчеством и собственно с женским типом песен [7].

Песенная лирика в 70-е гг. также имеет ярко выраженный гендерный аспект. В Ставропольской губернии с женскими песнями фольклорист Л.А. Якоби связывает культурные концепты, отражающие особый внутренний мир казачки, ее миропонимание и переживания за мужа, постоянно рискующего своей жизнью на службе:

*«Ой, да канареечка,
Моя канарейка,
Спой, да пропой,
Пропой, моя канарейка,
Ой да, пропой песенку,
Али ты мою.
Ой, да ваши мужья
Служат за Кавказом,
В чуждедальней,
Дальней стороне...» [10].*

В репертуаре ставропольских женских ансамблей в XIX в. присутствовали в основном бытовые песни или песни нейтрального содержания с плясовыми мотивами. Как правило, быто-

описание дополнялось содержанием семейных взаимоотношений, положению женщины в селе или станице, почитанием мужа или станичных старейшин.

В качестве примера можно привести песню станицы Расшеватской, в которой показана картина мира одной казачки, жившей во второй половине XIX в. Тяжелая жизнь в период молодости раскрывается в куплете, показывая переживания женщины, попавшей после замужества в новую незнакомую социальную среду. По-видимому, один из элементов быта был передан благодаря распространенности таких случаев в соседних семьях:

*«Батько-свет,
Ой ты, Батько-свет,
Заслонил весь
Белый свет,
А как матушка заря
Рано замуж отдала.
На чужую сторону,
У большую семью...» [6].*

Типичные мотивы южных губерний нашли отражение в речетворчестве женщин-казачек из бедных семей и крестьянок, попавшие в зажиточные казачьи семьи, где со стороны мужа не все члены семьи испытывали симпатию к невесте. Неоправданные социальные ожидания вызывали негативизацию, которая так или иначе проявлялась в бытовых сценах. Это обусловило закрепление наиболее значимых эмоциональных концептов в речетворчестве и затем в песенных традициях:

*«Отдавали молодую во чужую сторону,
Во чужую сторону, не в согласную семью.
Вот и свекор говорит: “К нам ведмедичу ведут”,
А свекровья говорит: “К нам люту змею ведут”,
А диверья говорят: “К нам непряху ведут”,
А золовки говорят: “К нам неряху ведут!”
Муж на лавочке сидит, на меня косо глядит...» [6].*

Активный тип речетворчества объединяет все лирические песни и напевы, при всем разнообразии тематики. Характерно для исторического формирования фольклора ставропольского казачества была и тема преодоления хозяйственно-бытовых, семейно-бытовых и житейских трудностей. Решительные и смелые развязки, свойственные для терского фольклора, передаются и фольклору ставропольского казачества, как женской, так и мужской частям. Так, например, можно привести несколько отрывков из песен станицы Кисловодской, которые в дальнейшем адаптировали ставропольцы:

*«Хоть косися ты,
А хоть и не косися,
Я тебя уж не боюсь!
Сама смелая казачка,
Сама себе я на уме...».*
Или, например:
*«Уж я мужнину грозу
В узелочек завяжу,
В уголочек положу,
А сама гулять пойду...» [6].*

Справедливо отметить, что речетворчество и фольклор являлись средствами реализации внутренних мотивов и установок, на их основе мы можем различить репрезентацию языковой картины мира, но, с учетом сохранившихся источников, мы не можем восстановить историческое прошлое, взяв в качестве главных источников фольклор, так как реальные устои казачьей семьи никогда не давали женщине такой свободы не только в дореволюционной России, но и в период формирования молодой Советской Республики, когда женская часть южнорусских станиц

получила в 1918-1924-х гг. относительную свободу слова и действия [8].

На рубеже XIX-XX вв. складываются мотивы «длительного расставания» в женских песенных традициях, которые передают переживания от разлуки казачки со служилым казаком. Л.А. Якоби выделяет, что именно эти мотивы легли в основу распространения баллады как нового жанра для казаков Ставропольской губернии. Тогда картина мира женщины включила в себя новые эмоциональные концепты, а психологическая ситуация в бытовых сценах получила новые драматические элементы [10].

В качестве примера можно привести отрывок из песни «Поехал драгун» («Ехали солдаты»):

«Мать сына просила: “Прости, сын, жену”.

“Тебя, мать, прощаю, жену – никогда!”

Заблестела сабля во правой руке,

Скатилась головушка с неверной жены...» [6].

Герой баллады – служилый казак (солдат), который возвращается домой, отслужив свой срок службы. Интересным с точки зрения фольклора является то, что в центре повествования – верность любимой женщины. В начале XX в. характерная для терского фольклора суровость в отношении неверной женщины уже в полной мере была актуализирована в фольклоре казаков Ставрополя [6; 9]. Сюжет данной песни рассказывает о встрече казака со своей матерью, которая того не узнала, а также об убийстве по наговору матери неверной жены. Драматическая напряженность усиливается с помощью прямой речи и эмоциональных концептов. Репрезентация картины мира солдата в жанре баллады – уникальное явление для речетворчества ставропольского казачества, возникновение которого было вызвано усилением роли женщины в повседневности сел и станиц Ставрополя [8].

Итак, во второй половине XIX в. гендерный аспект речетворчества и фольклора ставропольского казачества становится значимым для образования новых семейно-бытовых мотивов. Житейские элементы песен выделяются на фоне типичного бытоописания и пейзажных песен. В конце XIX в. – начале XX в. женские напевы включаются в репертуар ансамблей южных, юго-восточных станиц.

Список литературы:

1. Бирюков И. Несколько глав из истории Волжского казачьего войска (численный состав и служба) // Приложение к Терским ведомостям. Записки терского общества любителей казачьей старины. – Владикавказ, 1914. – №1.
2. Долговая, Е. И. История Ставрополя в отчетах губернаторов (1804 – 1914 годы): Сборник документов / Под ред. Е. И. Долговой. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 504 с.
3. Ильченко, Д. А. Использование принципов лингвистической концепции Ф. Де Соссюра в изучении иностранного языка / Д. А. Ильченко, О. С. Макарова // Modern Science. – 2020. – № 5-4. – С. 128-130.
4. Макарова, О. С. Аналитическое чтение : Учебное пособие / О. С. Макарова, В. Г. Павленко, А. В. Донцов. – Ставрополь : Издательство Ставролит, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-903998-95-1.
5. Макарова, О. С. Влияние национальной культуры на формирование и развитие языковой личности / О. С. Макарова, А. С. Гончаров // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов : Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 10 сентября 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Институт развития образования и консалтинга», 2021. – С. 135-140. – DOI 10.34755/IROK.2021.93.21.006.
6. Песни терского казачества // Терский сборник, приложение к Терскому календарю 1891 г. – Владикавказ, 1890. – № 14.
7. Прозрителев, Г. Н. Песня Стеньки Разина. Этнографический набросок из записной книжки народника семидесятых годов. – Ставрополь: Тип. Окриздата, 1925. – 8 с.
8. Сказки седого Терека: сборник казачьих сказок, записанных в станицах Терека и Кубани:

для детей старшего возраста / сост. и ред. И.Ю. Щербакова; худож. В.С. Поляков. – Ставрополь: Полиграфпром, 2014. – 303 с.

9. Щуров, В. М. Стилиевые основы русской народной музыки. – М.: Советский композитор, 1998. – 464 с.

10. Якоби, Л. А. Русские народные песни, записанные на Ставрополье // Сост. Л. А. Якоби. – Ставрополь: Кавказский край, 1997. – № 27.

УДК: 159.922.7

Дзюба Анастасия Ивановна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Dziuba A.I.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: dzyuba.anastasia00@mail.ru

Научный руководитель: Кобзева Л.Н., ст. преподаватель

**Психологические механизмы развития коммуникативных умений
детей старшего дошкольного возраста
Psychological mechanisms for the development of communicative skills in
children of senior preschool age**

Аннотация: в современном мире социум столкнулся с проблемой коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста. Современные дети лицом к лицу сталкиваются с трудностями в социализации. В настоящее время в старшем дошкольном возрасте имеет немалое значение становление у детей умений и навыков поведения в социальной среде, что говорит об их положительном развитии.

Abstract: in the modern world, society is faced with the problem of communication skills and abilities in children of senior preschool age. Modern children face difficulties in socialization face to face. At present, at the senior preschool age, the formation of children's skills and abilities of behavior in the social environment is of considerable importance, which indicates their positive development.

Ключевые слова: дети, старший дошкольный возраст, социализация, адаптация, коммуникативные умения, общение, диалог.

Key words: children, senior preschool age, socialization, adaptation, communication skills, communication, dialogue.

Понятие «коммуникации», представленное в Философском энциклопедическом словаре: это обмен мыслями, сведениями, идеями или как передача того или иного содержания от одного сознания - коллективного или индивидуального - другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях, на наш взгляд наиболее точное [43]. Коммуникация заключается в использовании знаково-символических средств, наличие которых обязательно в общении и взаимоотношениях. Согласно психолого-педагогическому словарю А.П. Астахова, коммуникация по значению близка к понятию «общение», но шире по объему. Под общением понимается связь, при которой происходит обмен информацией между системами живой и неживой природы и обществом. [28]. В психологическом словаре М.И. Еникеева коммуникацию рассматривают как акт общения между людьми посредством знаковых систем, тем самым придерживаясь отождествления рассматриваемых нами понятий. В свою очередь, под общением он понимает социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности [9]. Таким образом, понятие «коммуникация» следует понимать как более широкое, нежели

понятие «общение».

Важность в соответствующих нормах сегодняшнего общества это необходимость человека во взаимодействии и общении с другими. Это является важной задачей, например как составление личности, которая способна осуществить межличностное взаимодействие, решить всевозможные коммуникативные задачи, гарантирует ей успешное приспособление в современном социуме. Данная проблема видна при общении с ребенком. Так как происходит диалог с учителем, воспитателем, со сверстниками. Ребенок может запинаться, длительное время думать, что ответить, не находить подходящих фраз и предложений, не уметь доступно и понятно излагать свои мысли. Это не есть показатель скудного словарного запаса, как многие думают, скорее всего, у него просто слабая адаптация в обществе.

Рассматривая проблему коммуникации у детей старшего дошкольного возраста, приходит осознание, что данный вопрос становится всё более и более значимый для всех нас в современных условиях социального взаимодействия. Взрослые, а это в первую очередь родители, семья, напрямую связаны с социализацией их ребенка. Так как именно в этой малой социальной группе и происходит его первая адаптация к обществу. Ознакомление и приобщение к нормам общества, правила поведения, культура, образование, религия, психологическое и эмоциональное состояние, ценности, социальные знания, напрямую зависят от семьи, где ребенок воспитывается.

Умение вступить в диалог, разрешить конфликтную ситуацию, уметь правильно формулировать свои мысли и выражать их, уметь вызывать положительные эмоции у собеседника при разговоре – это всё очень важные навыки для ребенка старшего дошкольного возраста. Ведь в дошкольном образовании главную роль играет приобретение у детей навыков взаимодействия с окружающим их социумом, что свидетельствует их положительному развитию.

Смотря на взгляд отечественного психолога Л. В. Выготского, в его написанной работе под названием «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», когда уже стали открываться детские сады, и разговор шел о подходах в образовательной системе дошкольников, поставил перед собой задачу, осветить некие особенности развития коммуникации в старшем дошкольном возрасте. Он дает понятие, что в дошкольном возрасте, память это главная функция организма. Вследствие этого, в столь юном возрасте, дети накапливают и перерабатывают какой-либо опыт [1]. Таким образом, у дошкольника меняется мышление и восприятие мира. Для ребенка это обозначает разбираться в своих собственных воспоминаниях и представлениях. Данный переход к мышлению в совокупных представлениях есть первый отрыв малыша от чисто наглядного мышления. Сплошное представление в первую очередь характеризуется тем, собственно, что оно способно, в случае если грубо заявить, вытащить предмет мышления из определенной временной и пространственной истории, в которую он интегрирован, и, значит, имеет возможность ввести меж совместными представлениями ассоциациями такового порядка, которые в опыте дошкольника ещё не были даны. Важнейшей идеей психолога Л. В. Выготского заключается в том, что источник психологического становления есть не в ребенке, а в его взаимоотношении с взрослыми [1]. То как взрослый человек относится к ребенку, дает ему понятия и восприятия социальных норм, а также подчинение социальному влиянию. Психологическое становление разбивается как процесс плавной адаптации к внешним социальным условиям.

Во всяком случае, в итоге социализации, природа ребенка видоизменяется и подстраивается под общественные нормы и понятия. Общение - это основное, что участвует в развитии личности дошкольника. Также из всего этого происходит оценка себя и своих мыслей, путем оценивания через действий других людей, которые его окружают. В старшем дошкольном возрасте у ребенка формируются новые процессы, такие как память, восприятие, внимание. Также ребенок уже может контролировать и давать полный отчет своим действиям, желаниям, поведению. Происходит представление себя и своей самооценки. Эмоциональная жизнь дошкольника становится бурной и интересной. Развиваются, и устанавливается взаимоотношение в социуме с взрослыми людьми и со сверстниками. Ребенок находящийся в таком возрасте либо рассказывает абсолютно все, вплоть до семейной обстановки дома, либо молчит и не проявляет никакой заинтересованности к общению и взаимоотношению [3]. Не усвоение каких-либо познавательных задач, заданий,

учебных проблем, все это вызвано с умственным затруднением. Ситуации такого характера специально создаются воспитателем при помощи определенных методов, игр, приемов, средств. Вот например: создать для ребенка пример противоречия и предложить ему найти способ решения; на один и тот же вопрос предлагать разные точки зрения; стимулировать детей делать различные сравнения, выводы из ситуаций, обобщения, сопоставлять факты; конкретизировать точность вопроса, на логику, обобщение, взаимодействие в группе, рассуждение; определять вместе проблему в каких-либо теоретических, практических, исследовательских, экспериментальных задачах; ставить для них проблемные задачи.

Таким образом спонтанные, неожиданные, занимательные и захватывающие задачи, игры, примеры, темы для обсуждения пробуждают в детях такие умения как размышление, внимание, волевые усилия, умение делать вывод и правильно формулировать ответ на заданный вопрос. В старшем дошкольном возрасте самым эффективным способом решения для формирования коммуникативных навыков, является игра. Игра является ведущим подходом которая обладает мощным толчком в социальное общество, где дошкольник получит навык социализации. В играх ребята взаимодействуют со всем окружающим их миром, с взрослыми, с ровесниками, при помощи чего у них возрастает словарный запас, умение правильно подбирать слова, чтобы тебя поняли. Ребенок учится понимать, слушать и взаимодействовать со сверстниками [3].

Рассмотрим несколько вариантов игр, которые мы можем воспроизвести с детьми:

1. «Поварята»

Цель: развитие коммуникативных навыков, чувства принадлежности к группе.

Суть игры: ребята встают в круг, изображая тем самым большую кастрюлю. Далее нужно обговорить, что они собираются готовить, компот, суп и другое. Абсолютно каждый ребенок придумывает, кем он будет, ну например картошкой, луком, морковкой и другое. Ведущий говорит любой ингредиент, и тот с кем название совпало, впрыгивает в круг, следующий ингредиент тоже входит в круг и берет за руку того, кто в этом кругу находится, и так игра продолжается до того момента пока все ребята не встанут в единый круг.

2. «Клеевой ручеёк»

Цель: развить умение действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью; учить доверять и помогать тем, с кем общаешься.

Суть игры: Перед игрой нужно побеседовать с детьми о дружбе и взаимопомощи, о том, что сообща можно преодолеть любые препятствия.

Дети встают друг за другом и держатся за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают различные препятствия.

1. Подняться и сойти со стула.
2. Проползти под столом.
3. Обогнуть “широкое озеро”.
4. Пробраться через “дремучий лес”.
5. Спрятаться от диких животных.

Непременное условие для ребят: на протяжении всей игры они не должны отцепляться друг от друга.

3. «Подарок на всех»

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Суть игры: Детям даётся задание: “Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?” или “Если бы у тебя был Цветик-Семицветик, какое бы желание ты загадал?”. Каждый ребёнок загадывает одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток, со словами:

*«Лети, лети лепесток, через запад на восток,
Через север, через юг, возвращайся, сделав круг,
Лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели.
Вели, чтобы...»*

Данные игры вы можете применять в практике, так как они направлены на коммуникативные навыки в старшем дошкольном возрасте. Дети получают умение получать положительные эмоции от общения, научиться слушать и слышать друг друга.

Также не стоит забывать о темпераменте ребенка. Ведь это влияет на его коммуникативные навыки. Например сангвиник будет легко идти на контакт, с большим удовольствием вести диалог, а вот меланхолик будет его противоположностью. К каждому ребенку нужно находить индивидуальный подход. Социализацией ребенка должны заниматься не только родители, но и воспитатели. Только когда будет взаимодействие обеих сторон, тогда и будет результат.

Таким образом, по мере расширения сферы общения дети испытывают действие разнообразных социальных факторов, значительно активизирующих их эмоциональный мир. Ребёнок учится преодолевать ситуативные эмоции, культурно управлять чувствами.

Список литературы

1. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной // Психология: личность и бизнес. – 2018. [Электронный ресурс]. - URL: <https://hr-portal.ru/article/problema-obshcheniya-rebenka-i-vzroslogo-v-rabotah-ls-vygotskogo-i-mi-lisinoy>
2. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения. /М.И. Лисина – М.: Педагогика, 2009. – 284 с.
3. Кузьменкова, Н. Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников / Н. Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005.– №4.–С. 35 – 37.
4. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – С. 3 – 31.

УДК 159.9.07

Довыденко Анастасия Анатольевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Будённовск
Dovydenko A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute
Budenkovsk

E-mail: marianikolaevnaverbickaa7@gmail.com
Научный руководитель: Оганнисян Д.А., доцент

Формирование личностной готовности старшего дошкольника к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации **Formation of personal readiness of the senior preschooler for school education in the conditions of a preschool educational organization**

Аннотация: в данной статье представлен практический материал по содержанию и организации работы по формированию личностной готовности старшего дошкольника к школьному обучению; предложено тематическое планирование занятий, направленное на формирование личностной готовности к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации.

Abstract: this article presents practical material on the content and organization of work on the formation of personal readiness of an older preschooler for school education; thematic planning of classes aimed at the formation of personal readiness for school education in a preschool educational organization is proposed.

Ключевые слова: старший дошкольник, формирование, личностная готовность, познавательная мотивация.

Key words: senior preschooler, formation, personal readiness, cognitive motivation.

Личностная готовность к школе является важнейшим итогом старшего дошкольного возраста, так как она обеспечивает переход к позиции школьника и является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Таким образом, одной из актуальных проблем является формирование личностной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

На основании теоретического обзора проблемы формирования личностной готовности старшего дошкольника к школьному обучению, нами была разработана программа. Программа носит компилятивный характер, то есть составлена путём компилирования, заимствованный из различных методических и практических источников по проблематике формирования личностной готовности к школе. Методической основой программы формирования личностной готовности к обучению в школе стал закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, методические разработки О.Д. Белогорской, Л.В. Мамедовой, А.С. Сабакановой, В.Л. Шарохиной [2].

Основой построения занятий послужили принципы, выделенные нами при анализе психолого-педагогической литературы по теме личностной готовности к школьному обучению, в частности трудов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, Д.Б. Эльконина и т.д.:

- принцип индивидуального подхода – максимальный учет психологического своеобразия и индивидуального опыта каждого ребенка старшего дошкольного возраста;
- принцип позитивности – создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества; – принцип развития и самосознания личности – активизация творческих возможностей, способности к самопознанию и самосовершенствованию, саморегуляции;
- принцип целостности развития – усиление значения всех прошлых этапов жизни в позитивном ключе, формирование целостного самосознания и личности ребенка, его позитивного будущего в рамках перехода в систему начального общего образования [1].

Вслед за Л.В. Мамедовой и О.Д. Белогорской отметим, что при проведении занятий необходимо также учитывать такие методические принципы, как: системность подачи материала, наглядность, цикличность построения занятия, доступность, проблемность, развивающий и воспитательный характер учебного материала.

Методы реализации: наглядные (иллюстрация, показ, наблюдение), словесные (рассказ, беседа, объяснение, разъяснение), практические (игра, упражнения, поисковые задания, тренинги), арттерапевтические техники (рисование, сказкотерапия).

Ожидаемые результаты: повышение личностной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, формирование внутренней позиции ученика, возникновение эмоционально-положительного отношения к школе, интереса к школьному обучению, расширение знаний о мире школьников, школьной атрибутики.

Комплекс занятий представляет собой систему из 10 занятий, которые проводятся два-три раза в неделю, продолжительностью 30 минут. Занятия имеют общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием:

- 1) вводная часть – цель вводной части занятия представляет собой формирование настроя группы на совместную работу, создание положительного эмоционального настроя между всеми участниками занятия. Основные процедуры работы – приветствие, объединяющие игры, игры на развитие навыков общения со сверстниками;
- 2) основная часть – на данную часть приходится основная смысловая нагрузка всего занятия, а основными процедурами работы являются: сказкотерапия, рисование и проигрывание этюдов, направленные на формирование мотивов, принятие роли «ученик», сплочение детского коллектива и др.;
- 3) заключительная часть – основной целью данной части является подведение итогов всего занятия, закрепление положительных эмоций от работы.

Представим тематическое планирование занятий, направленных на формирование личностной готовности к школьному обучению в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Тематическое планирование работы со старшими дошкольниками по формированию личностной готовности к школьному обучению

№	Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия
1	«Я – будущий первоклассник»	Формирование и развитие внутренней позиции школьника	– вводная часть: «Именной круг»; – основная часть: «Разложи картинки по группам»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
2	«Школьные правила»	Знакомство детей со школьными правилами	– вводная часть: «Школьные правила»; – основная часть: «Школьные знаки»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
3	«Поможем мишке правильно вести себя на уроке»	Развитие навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и педагогом	– вводная часть: «Потопаем, похлопаем»; – основная часть: «Инструкция»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
4	«Про урок и переменку»	Формирование межличностного взаимодействия в различных школьных ситуациях	– вводная часть: «Пчелы»; – основная часть: «Урок или перемена»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
5	«Учимся играя»	Развитие самооценки, самопринятия за результаты деятельности	– вводная часть: «Воздух-земля-огонь-вода»; – основная часть: «А в школе...»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
6	«Школа – это трудный и радостный путь к знаниям»	Формирование уверенности в себе в рамках учебной деятельности	– вводная часть: «Говорит один – говорим хором» ; – основная часть: «Правильно – неправильно»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
7	«Заниматься нам не лень!»	Развитие самооценки, самопринятия	– вводная часть: «Дом, детский сад, школа»; – основная часть: «Копилка первоклассника»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
8	«У школьного порога»	Формирование самостоятельности, самопринятия	– вводная часть: «Попугаи»; – основная часть: «Я иду в школу»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».

9	«Знакомство с портфелем»	Формирование познавательного мотива, знакомство с атрибутами школы	– вводная часть: ««Да» и «Нет» не говорить»; – основная часть: «Портфель для Белочки»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».
10	«Готовимся к школе»	Формирование предпосылок к учебной деятельности	– вводная часть: «Дружный паровозик»; – основная часть: «Ежик Буль»; – заключительная часть: рефлексивный анализ, «Спасибо за приятное занятие».

Все занятия направлены на формирование познавательной мотивации и эмоционального принятия предстоящих изменений. Детям предлагается работа с атрибутами школьной жизни (собрать портфель), выявление их важности и необходимости на уроке, рефлексивный анализ подобранного рассказа с акцентом на познавательные мотивы литературного персонажа и рисование с анализом позиции «школьник» и «дошкольник».

Таким образом, одним из значимых итогов развития в период дошкольного детства, является готовность ребенка к учебной деятельности, под которой понимают необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения ДОО [3]. Разработанный нами комплекс занятий, с использованием игровых технологий, направлен на решение данной проблемы.

Список литературы

1. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – СПб.: Питер, 2018. – 512 с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе: Руководство практического психолога / Н.И. Гуткина. – М.: Академический проспект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с.
3. Киселева, И.А. Проблема готовности к школьному обучению в трудах психологов и педагогов/И.А. Киселева // Проблемы педагогики, 2017. – №5. – С. 45-49.

УДК 37.037.1

Золин Данил Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Zolin D.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: zolind2000@mail.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

Психолого-педагогическая компетентность педагога – основа качества образовательного процесса

Psychological and pedagogical competence of the teacher is the basis of the quality of the educational process

Аннотация: в статье приводятся результаты исследований по формированию профессионально-педагогической культуры будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности. В педагогической науке данное понятие определяется чаще всего как совокупность профессиональных и личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучаемых.

Abstract: The article presents the results of research on the formation of the professional and pedagogical culture of future teachers of the basics of life safety. In pedagogical science, this concept

is most often defined as a set of professional and personal characteristics of a teacher, which allows achieving high-quality results in the process of teaching and educating students. Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность педагог, формирование, культура, безопасность, воспитание.

Key words: psychological and pedagogical competence, teacher, formation, culture, safety, upbringing.

В педагогической науке понятие «Психолого - педагогическая компетентность» определяется как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств преподавателя, которая дает возможность достичь качественных результатов по итогу обучения и воспитания учащихся.

Компетентный учитель обязательно должен обладать научными знаниями в области преподаваемых наук. Он должен применять грамотную методику, которая бы содержала в себе образовательные технологии, позволяющая изложение учебного материала в виде системы познавательных задач, решение которых направлено на усвоение студентом содержания изучаемой дисциплины [1,3,5].

Психологическая компетентность преподавателя института включает в себя знание психологических характеристик студентов; психологию учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности преподавателя; психологию педагогического общения без знания, которой невозможно вовлечь студента в образовательный процесс и реализовать личностно-ориентированное обучение [2,4,6].

Специфика педагогической деятельности определяет немалую важность социально-психологических характеристик, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию преподавателя со студентами. Наличие данных качеств по праву можно считать важнейшим признаком профессионализма. К ним можно отнести рефлексивность, гибкость, сочувствие, социальную общность, эмоциональную привлекательность и способность сотрудничать [7,8,9].

Педагогическая рефлексия дает преподавателю возможность увидеть свою профессиональную деятельность со стороны учащихся, их родителей, других преподавателей, понять, как его видят другие участники образовательного процесса.

Рефлексия определяет отношение учителя к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Рефлексивность педагога тесно связана с высоким уровнем творчества в профессиональной деятельности и способствует развитию иных значимых качеств и, прежде всего, сочувствия и гибкости. Единство этих личностных качеств способствует учителю искать другие средства педагогического взаимодействия для выработки проблемного подхода к собственной профессиональной деятельности.

Гибкость-важная черта личности преподавателя. Неизменная вариативность педагогической деятельности требует от учителя осознания своей роли в данном процессе, проявления творческого подхода с учетом меняющихся ситуаций педагогического взаимодействия.

Динамичность личности преподавателя можно объяснить необходимостью выбора средств, форм и методов общения в зависимости от возрастных особенностей школьников, их индивидуальных особенностей и уровня образования.

Профессионально значимое качество «гибкость» включает в себя гибкость мышления и поведения: самостоятельный перенос ранее приобретенных знаний, навыков, способов деятельности в новые ситуации; видение проблемы, возникающей с разных позиций.

Большое значение имеют умственная подвижность, способность включать в совершенно новые взаимосвязи уже известное содержание, использовать возможность выбора при решении проблем, возникающих в педагогической деятельности и в обычной жизни, быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями.

Третья профессионально значимая характеристика педагогов в предложенном списке

– эмпатия: это понимание эмоционального состояния, сострадания к деятельности другого человека. В контексте межличностного взаимодействия и восприятия речь идет о том, способен ли педагог эмоционально реагировать на проблемы учащихся.

Это выражается в способности поставить себя на место ребенка, наблюдать за событиями с его или её позиции. Проявление сочувствия учителем означает понимание и учет специфики поведения учащегося и выстраивание собственной поведенческой стратегии по-другому, более гибко.

Конструктивность взаимодействия с учениками в основном зависит от того, насколько внимательно и эмоционально педагог воспринимает то, что стоит за сообщаемыми фактами. Самое главное – понять состояние ученика, его настроение, настроиться на восприятие эмоций. Кроме того, учитель должен уметь дать понять ребенку, что взрослый его видит, слышит и понимает.

Основным продуктом вышеупомянутого общения на основе навыков является понимание, которое включает в себя способность прогнозировать логику действий и поведения в соответствии с заявленной позицией, способность принимать сообщение, выделяя основные и второстепенные факты и аргументы, содержащиеся в нем.

Также важнейшей характеристикой учителя является – коммуникабельность. Она развивается на основе потребности в общении и является одной из основных социальных потребностей человека.

Умение сотрудничать предполагает открытость и готовность учителя к любым формам взаимодействия.

Последнее в предложенном списке – эмоциональная привлекательность – это внешняя притягательность учителя, умение завоевать внимание и расположение учащегося своим поведением и внешним видом. Внешний вид воспринимается в сложности и целостности всех его особенностей. Внимание учеников привлекается не только к тому, что говорит преподаватель, но и к внешнему выражению эмоций в мимике и движениях. Его приятное поведение помогает легко адаптироваться в любой среде, способствует формированию коммуникативных отношений, увеличивает способность влияния на учеников. У каждого эмоционально привлекательного педагога есть один общий пункт – это приверженность педагогическому такту, который включает повышенную чувствительность к другим и способность находить такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы им обоим поддерживать их личные качества и достоинство.

В этих профессионально значимых личностных качествах учителя есть определенная иерархия: основная смысловая нагрузка ложится на рефлексивность, которая воплощается в эмпатии и гибкости человеческого поведения. Социальный характер, способность сотрудничать и эмоциональная привлекательность, несомненно, важны, но они второстепенны. Формируется своеобразный комплекс профессионально значимых личностных качеств, который можно назвать коммуникативным. Такие черты характера, как рефлексивность, сочувствие и гибкость, придают ему ярко выраженную гуманистическую направленность.

Психолого-педагогическая компетентность является неотъемлемым элементом общей структуры профессиональной компетентности учителя, которая включает коммуникативную компетентность (коммуникативную культуру и педагогический такт), риторическую компетентность (профессиональную речевую культуру), когнитивную компетентность (профессиональную грамотность), профессионально-техническую компетентность (современные методы и технологии), включая умение использовать информационные и коммуникационные технологии, профессиональную и информационную компетентность (умение контролировать и диагностировать).

Основными элементами психолого-педагогической компетентности учителя обычно считаются:

- знание психологии развития и практическое применение этих знаний;
- социально-психологические знания об особенностях учебной, познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного студента, особенностях

взаимоотношений учителя и класса;

– психологическое знание сильных и слабых сторон собственной профессиональной деятельности, особенностей своей личности; способность справляться с эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не деструктивный характер [10,11].

Принимая во внимание социальные потребности, реальное положение школ, мнения учителей, личные наблюдения, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическая компетентность учителя предполагает наличие следующих групп с профессионально значимыми характеристиками.

1. Педагогическая деятельность: аккуратность, аналитический склад ума, быстрая адаптация к меняющимся обстоятельствам, гибкость и широкое мышление, готовность помочь, гражданственность, человечность, дальновидность, работоспособность, единство слов и поступков, индивидуальность, инициативность, любовь к детям, мужественность, образованность, целеустремленность, организованность, оригинальность, ответственность, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, коммуникабельность, предвидение, профессионализм, педагогический такт, педагогическая этика, принципиальность в принятии ответственных решений, независимость.

2. Педагогическое общение: вежливость, выдержанность, выразительность речи, доброжелательность, доброта, интерес к другому человеку, интуиция, искренность, культура речи, наблюдательность, независимость, непринужденность, общительность, пластичность поведения, плюрализм, понимание, психологическая грамотность, содержательность и яркость речи, тактичность, творческое воображение, уважение к партнеру по общению, уравновешенность.

3. Личностное развитие учителя: адекватная самооценка, бескорыстие, воспитанность, восприимчивость, деликатность, интеллигентность, культура внешнего вида, личное достоинство, милосердие, нравственность, объективность, опрятность, порядочность, сдержанность, смелость, совесть, справедливость, толерантность, требовательность к себе, честность.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 149 с.
2. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и развития / под науч. ред. И. А. Басовой, С. В. Тарасова. – СПб. ЛОИРО, 2014. – 269 с.
3. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 526 с.
4. Волков, Б. С. Психология педагогического общения: учеб. для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова; под общ. ред. Б. С. Волкова. – М.: Юрайт, 2015. – 333 с.
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: учеб. пособие / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
6. Гуревич, П. С. Психология и педагогика / П. С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2015. – 479 с.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. Питер. – 2011. – 512 с.
8. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: учеб. пособие / Е. П. Ильин – СПб. Питер, 2012. – 434 с.
9. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. пособие / А. Г. Маклаков. – СПб. Питер, 2013. – 592 с.
10. Крысько, В. Г. Социальная психология: курс лекций / В. Г. Крысько. – М.: Юрайт, 2014. – 560 с.
11. Морозюк, С. Н. Психология характера: феноменология, теория и практика: учеб. пособие / С. Н. Морозюк – М.: Янус-К, 2013. – 211 с.
12. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников педагогического процесса: учеб. для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Далматов. – М.: Юрайт, 2015. – 487 с.

УДК 159.9

Ильин Сергей Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Ilin S.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kaktusserg@yandex.ru

Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

Влияние компьютерных технологий на творческое мышление современного человека

The influence of computer technology on the creative thinking of modern man

Аннотация: благодаря быстроразвивающемуся техническому прогрессу многое изменилось в жизни человека. В первую очередь, это касается креативности и творческого мышления человека, особенно при работе с компьютерными технологиями. В статье рассматривается взаимодействие человека и компьютера, в особенности - изменение творческого мышления человека.

Abstract: Thanks to the rapidly developing technological progress, a lot has changed in human life. First of all, this concerns creativity and creative thinking of a person, especially when working with computer technologies. The article examines the interaction of a person and a computer, in particular, the change in a person's creative thinking.

Ключевые слова: Креативность, творческое мышление, компьютерные технологии, Интернет, образование.

Keywords: Creativity, creative thinking, computer technology, Internet, education.

Мышление – это высший когнитивный процесс. Это продукт новых знаний, активная форма творческого осмысления и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, которого ни в самой реальности, ни в субъекте в данный момент времени не существует. Мышление (в элементарных формах оно присутствует и у животных) также можно понимать как приобретение новых знаний, творческое преобразование существующих идей.

Творчество в психологии определяется как духовная и практическая деятельность, направленная на создание чего-то нового. Это новое может родиться в любой области, а не только в области искусства или науки. В строительстве и педагогике, в кулинарии и менеджменте – творчество возможно везде.

Перед современным человеком открылось множество направлений для самовыражения и самореализации благодаря непрерывно развивающемуся прогрессу. Благодаря усовершенствованию компьютерных технологий появились новые возможности для творческой деятельности и креативности.

Но творчество недаром называют духовной и практической деятельностью. Потребность создать что-то новое рождает идею, план, проект. Именно появление новой, оригинальной идеи и понимание способов ее реализации и есть творческое мышление [6, с. 28].

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Главная цель творческого мышления – умение охватить действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях [2, с. 61].

Многие исследователи уже давно считают творчество спонтанным процессом, а творческое мышление – интуитивным, неуправляемым и подверженным вдохновению.

Дж. Гилфорд, в своей статье «Creativity» (журнал «American Psychologist», 1950 года) назвал

это мышление дивергентным, подчеркнул его нелинейный характер [1, с. 96]. Он подчиняется не законам логики, а законам ассоциации. Процесс творческого мышления выглядит примерно так: мысль, идея, задача, вспыхнув в человеческом мозгу яркой искрой, рассеивается сотнями импульсов по нейронным цепям. Эта идея вызывает множество ассоциаций, и в решении проблемы задействована самая разнообразная, казалось бы, совершенно не связанная информация [7, с. 23].

Творчество плохо контролируется холодным разумом. Но по большей части такие аргументы пытались оправдать спонтанность деятельности создателей. Так было до тех пор, пока они не решили поставить творческое мышление на службу бизнесу.

В середине XX века в США появилось множество конструкторских бюро, специалисты которых были обязаны рождать новые, оригинальные или гениальные идеи для продвижения бизнеса и рекламы [4, с. 52]. Естественно, те, кто платил зарплату этим специалистам, не собирались ждать, пока на их сотрудников снизойдет вдохновение и их озарит блестящая идея. Именно тогда психологи начали всерьез изучать творческое мышление.

С появлением Интернета открылся огромный простор для поиска и обработки информации. Но многие пользователи при работе с интернет-ресурсами вынуждены полагаться на различные поисковые системы, не зная точно их механизмы работы, вводя не совсем корректный запрос, и впоследствии не могут получить конкретную и нужную для них в данный момент информацию [3, с. 47].

Компьютерные технологии затронули и образовательную сферу. Проводится множество разработок новых средств обучения. Их влияние на творческую активность обучающихся в большинстве случаев ещё не подтверждено. Всё чаще встречается унификация и урезание обширных возможностей программ для выхода на большие массы людей, тем самым ограничивая человека в его творческом и исследовательском потенциале в рамках доступных для взаимодействия инструментов в приложении [5, с. 71].

Особенно активные споры были вызваны после исследования воздействия телевидения на творческую активность современного человека, упрощение его мышления. Согласно одной из гипотез Джорджа Гербнера и Ларри Гросса, хоть и телевидение и Интернет дают много информации, которую человек потом может использовать в своей творческой деятельности, но чрезмерное использование ТВ и Интернета влечет за собой упрощение абстрактности мышления [9, с. 19]. Были сформулированы пять гипотез, которые демонстрируют негативное влияние информационных технологий на творчество и креативность человека:

1) гипотеза «Замещения», которая говорит о том, что из-за большой популярности к данным направлениям получения информации, в человеческом понимании вытесняется факт пагубного воздействия на когнитивные качества личности, утрачивая собственную индивидуальность и уникальность. У человека просто не остается времени на другую деятельность, которая гораздо лучше поможет ему развить творческое видение и мышление;

2) гипотеза «Визуализирования» говорит о том, что при получении информации при помощи графических средств и изображений, со временем, человек утрачивает обширность кругозора и воображения, в отличие от книг и печатных изданий. Изображение или видеоматериал не дает зрителю возможности самому представить объект по описанию, за них уже сделал это кто-то другой. Тем самым, у большинства тех, кто увидел данный созданный материал уже есть единый сформированный чужой образ, хотя на самом деле, это может выглядеть по-другому из-за разной степени развитости творческого мышления [8, с. 130]. Также, уже сформированный и часто показываемый образ сильно мешает для создания чего-то нового, заторможенность креативной работы;

3) гипотеза «Бездеятельность» определяет Интернет и ТВ как ресурс легкодоступной информации, при потреблении которой затрачивается малая часть интеллектуальных способностей человека. Зритель привыкает к такому, практически бесконтрольному, потоку информации, что в дальнейшей его деятельности также проявляется низкий уровень активности когнитивных процессов. Наблюдается ригидность мышления;

4) Эффект гипотезы «Раздражения» основывается на тех факторах, при которых при про-

смотре разнообразного материала, человек в большей степени встречает динамичные, импульсивные, неожиданные и иногда жестокие сцены, которые в дальнейшем влияют на его поведение проявляясь в виде агрессивности и неуравновешенности, заставляя все время искать новые и новые источники «раздражения»;

5) Заключительная гипотеза – «Быстрый темп». При просмотре видео, кино или передач, среднестатистический человек не успевает уловить какие-то интересные фрагменты из-за высокого темпа меняющихся картинок и сцен. По итогу – зритель может оценить увиденное только по общему сюжету, вспоминая только яркие моменты, упуская при этом интересные приемы и детали, что очень важно для развития глубины мышления – одного из аспектов творческого мышления.

В современных реалиях нельзя отменять факт сильного влияния Интернета и телевидения на мышление и деятельность человека. Зачастую, такое влияние оказывается негативным, но все зависит лишь от того, какой информацией интересуется человек, как он её критически воспринимает и анализирует, так она и воздействует на его когнитивную систему.

Список литературы:

- 1.Андерсен, А.В. Современные музыкально-компьютерные технологии: Учебное пособие / А.В. Андерсен, Г.П. Овсянкина, Р.Г. Шитикова. – СПб.: Лань, 2013. – 224 с.
- 2.Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
- 3.Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
- 4.Кузнецов, П.А. Современные технологии коммерческой рекламы: Практическое пособие / П.А. Кузнецов. – М.: Дашков и К, 2012. – 296 с.
- 5.Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1987. – 96 с.
- 6.Пономарев, Я.А. Психология творения / Я.А. Пономарев. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 480 с.
- 7.Шишов, О.В. Современные технологии и технические средства информатизации: Учебник / О.В. Шишов. – М.: НИЦ Инфра-М, 2013. – 462 с.
- 8.Эдвардс, Б. Художник внутри Вас. – Минск: Попурри, 2000. – 256 с.
- 9.Gerbner, G., Gross, L.: (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process, Perspectives on media effects (pp. 17-40). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

УДК 372.8

Кунченко Кристина Дмитриевна

ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки

Kunchenko K.D.

Stavropol State Pedagogical Institute

Yessentuki

E-mail: kristina_kunchenko@mail.ru

Научный руководитель: Ляхов А.В., доцент

Специфика образовательной деятельности по предмету «Физическая культура» в 6 классе общеобразовательной школы **The specifics of educational activities in the subject «Physical Education» in the 6th grade of a general education school**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности планирования учебного процесса

по физической культуре в общеобразовательной школе, охватывающего основные документы планирования: общешкольный план по физическому воспитанию учащихся, и т.д., а также специфика образовательной деятельности по предмету «Физическая культура» в 6 классе общеобразовательной школы.

Abstract: the article deals with the current planning of the educational process in physical education in a general education school, the main planning documents: a school-wide plan for the physical education of students, and the specifics of educational activities in the subject "Physical culture" in the 6th grade of a secondary school.

Ключевые слова: образовательная деятельность, физическое воспитание, физкультурное образование.

Key words: educational activity, physical education, physical education.

Были проанализированы несколько образовательных программ по физической культуре, которые определяют сущность и содержание предмета «Физкультура» в 6 классе общеобразовательной школы. Любая программа содержит в себе пояснительную записку, включающую в себя обоснование содержательной части. Нами были обобщены основные блоки в структуре пояснительной записки, целевого блока документа.

Актуальность видится в сущности и специфике реализации физкультурного образования в соответствии с актуальными потребностями общества в физически крепком и дееспособном подрастающем поколении, ориентированном на здоровьесбережение и использование физкультуры в целях дальнейшего совершенствования тела и духа.

Обеспечение содержания материалов включает основополагающие государственные источники: Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ», ФГОС ОО, Примерная программа по физической культуре. 5-9 классы, авторская программа «Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов» и т.д. В вышеуказанных требованиях формулируется цель учебного предмета и его конкретизация в задачах образования для 6 класса. Она заключается в необходимости сформулировать понятие о формировании физически развитой личности, которая активно использует физическую культуру, чтобы укрепить и длительно сохранить собственное здоровье.

Задачи Примерной программы определяются следующим образом:

- укрепить здоровье путем развития ключевых физических качеств и повышения функциональных возможностей организма;
- сформировать культуру движений, обогатив двигательный опыт через овладение техникой и тактикой базовых видов спорта;
- дать основные сведения о физической культуре и ее роли в процессе формирования здорового образа жизни;
- воспитать положительные качества личности.

Дидактические требования к учебному предмету «Физическая культура» и его проведению имеют свою реализацию в обучении физической культуре в основной ступени школы, в процессе которого сочетается двигательная активность детей с общеразвивающей направленностью. Учебная деятельность связана с формированием и развитием физических качеств, совершенствованием двигательных действий, развитием универсальных компетенций. В учебном плане дается описание количества часов на освоение учебного предмета, а также сроки реализации программы, показывается специфика базовой и вариативной части, совокупности личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностные результаты проявляются в разнообразных областях культуры: познавательной, нравственной, трудовой, физической и т.д.

Метапредметные – показывают степень сформированности универсальных компетенций, которые раскрываются в комплексе умений в предметно-практической и познавательной деятельности: в самоконтроле в учении, в целеполагании и т.д.

Предметные – отражают степень творческой двигательной деятельности, которая

приобретается и закрепляется в процессе освоения учебного предмета «Физическая культура».

В содержание учебного курса «Физическая культура» входят темы, раскрывающие понятие о физической культуре как таковой; способах двигательной деятельности; физическом совершенствовании и т.п.

Особое внимание при разработке учебного плана и рабочей программы предмета следует уделить реализации задач физического воспитания в 6 классе, которые нацелены на углубление и совершенствование физических качеств обучающихся, в частности на:

- реализацию преемственности при дальнейшем обучении основам базовых видов двигательных действий (спортивным играм, легкой атлетике, гимнастике и плаванию);
- совершенствование координационных (трансформацию двигательных действий, ориентирование в пространстве, согласование движений, скорость и точность реагирования на сигналы, равновесие, ритм, точность воспроизведения и разграничения основных параметров движений) и кондиционных (скоростно-силовых способностей);
- углубление представлений об основных видах спорта, соревнованиях, снарядах и инвентаре, о соблюдении правил техники безопасности во время занятий и оказании первой помощи при травмах.

Анализ тематического планирования по дисциплине «Физическая культура» в 6 классе позволил нам выделить следующие виды спортивной деятельности, осуществляемой в рамках учебного процесса:

- легкая атлетика (кроссовая подготовка);
- спортивные игры: футбол, волейбол и баскетбол.
- гимнастика.

Специфичными формами занятий с детьми среднего школьного возраста на уроке представляется углубленное обучение базовым видам двигательных действий (спортивным играм, легкой атлетике, гимнастике, лыжному спорту, плаванию). При этом следует учитывать, что в подростковом возрасте возрастает степень дифференциации индивидуальных особенностей детей, что, несомненно, сказывается на выборе приемов обучения движениям с целью развития двигательных способностей.

Таким образом, следует дифференцировать содержание, задачи, темп овладения материалом программы и оценку их достижений для разных категорий учащихся. Индивидуально-дифференциальный подход особенно необходим для детей, демонстрирующих высокие и низкие результаты.

При выборе средств и методов, используемых на занятиях, необходимо в большей мере, чем в младшем школьном возрасте учитывать половые особенности учащихся.

К основным методическим аспектам реализации обучения на уроках физической культуры следует отнести:

1. Всесторонность учебно-воспитательного процесса на организм ребенка, что предполагает включение разнообразных форм двигательной активности в жизнедеятельность подростка. По рекомендациям экспертов, двигательная активность для обучающихся 6 класса должна составлять не менее 12-13 часов в неделю. Основная форма работы в 6 классе – это урок физической культуры, целью которого является совершенствование базовых видов движений из разных видов спорта. Соотношение практических методов: игровой, соревновательный, метод строго регламентированного упражнения должно быть примерно равное.

2. Соразмерность физической нагрузки возрастным специфическим возможностям и ограничениям.

По данному пункту следует добавить, что важно учитывать ряд половозрастных особенностей реализации физкультурной подготовки, которые связаны со спецификой физического развития мальчиков и девочек, а также обоснованной организацией их двигательной активности. В таблице 3 представлены основные характеристики половозрастных особенностей.

К особенностям физического развития систем организма относят опорно-двигательный аппарат, который характеризуется признаками развития и гендерными особенностями:

интенсивный рост организма, увеличение размера тела, продолжения процесса окостенения скелета, быстрый рост конечностей, интенсивное формирование мышечной системы. Максимальная интенсивность роста у девочек – 11-12 лет, у юношей – в 13-14, изменениями сердечно-сосудистой системы. При общем бурном развитии системы, наблюдается неравномерность быстрого роста сердца и отставании роста сосудов, следствием чего является аритмия. Дыхательная система совершенствует работу лёгких: при увеличении глубины, уменьшается частота дыхания.

Половое созревание нарушает внутренний гомеостаз организма, наблюдаются признаки эмоциональной нестабильности, снижение показателей работоспособности, быстрая утомляемость. В 6 классе на стадии развития гипофиза рекомендуется развивать скоростно-силовые способности.

3. Учет сенситивных периодов для развития тех или иных физических качеств.

Под сенситивным периодом понимают – временной отрезок в рамках определенного психологического возраста, представляющий собой наиболее оптимальные условия для формирования тех или иных психологических и физических качеств человека.

Для интересующего нас возраста наиболее сензитивным является период для развития качеств гибкости и ОКС, общей выносливости для мальчиков и для девочек.

Нами был осуществлён анализ тематического планирования и выделены типы уроков, виды деятельности и планируемые результаты обучения по предмету «Физическая культура».

В рамках тематического раздела «Спортивные игры. Баскетбол» в объеме 21 часа мы выделили основные задачи обучения приемам данной игры. Уроки посвящены следующим темам:

1. Техника безопасности при реализации спортивной игры.
2. Уроки по совершенствованию приемов «Передача мяча от груди», «Техника ведения мяча змейкой», «Техника передачи мяча», «Броски по кольцу».
3. Закрепление игровых приемов и действий в баскетболе.
4. Эстафеты с элементами баскетбола.
5. Силовая подготовка, прыжковая подготовка.
6. Занятия на отработку тактики игры.
7. Совершенствование двигательных качеств в игре: ловкости, координации и быстроты. К основным задачам данного раздела учебной программы относятся:
 - развитие навыков описания техники передачи мяча от груди, выполнения броска по кольцу, ведения мяча с изменением направления и т.д.
 - становление умений ведения мяча змейкой, бросков по кольцу, применения игровых приемов в рамках определенной баскетбольной комбинации;
 - формирование навыков изложения правил данной игры и оптимальных условий ее проведения;
 - демонстрация игры по упрощенным правилам;
 - демонстрация техник ловли и передачи мяча в условиях игровой деятельности, например, эстафеты.
 - обучение качествам координации движений, ловкости и быстроты в игровых ситуациях и т.д.

Итак, в рамках разных типов уроков обучающиеся усваивают новые знания, касающиеся технических и тактических приемов данной спортивной игры, тренируются в выполнении определенных техник, демонстрируют степень овладения ими на контрольных уроках, при организации учебных игр по упрощенным правилам.

Список литературы

1. Алхасов, Д.С. Организация и проведение внеурочной деятельности по физической культуре: учебник для вузов / Д. С. Алхасов, А. К. Пономарев. — М: Юрайт, 2022. —176 с.
2. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания: учебник для институтов и факультетов физической культуры:/ Е.П. Ильин—СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. - 486 с.

3. Копылов, Ю.А. Система физического воспитания в образовательных учреждениях / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская. М.: Арсенал образования, 2018. - 393 с.
4. Литвинов, С.А. Методика обучения физической культуре. Календарно-тематическое планирование : учебное пособие для вузов / С. А. Литвинов. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 413 с.
5. Михеева, Д.Ф., Михеев, Э.Р. Роль подвижных игр в физическом воспитании школьников (на примере игры баскетбол)/Д.Ф. Михеева, Э.Р.Михеев // Проблемы педагогики. 2019. №6 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-podvizhnyh-igr-v-fizicheskom-vospitanii-shkolnikov-na-primere-igry-basketbol> (дата обращения: 13.04.2022).
6. Поливаев, А.Г. Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности. Соревнования по игровым видам спорта: учебное пособие для среднего профессионального образования / А.Г. Поливаев. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 103 с.
7. Спортивные игры: правила, тактика, техника: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. В. Конеева [и др.]; под общей редакцией Е.В. Конеевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М: Юрайт, 2022. —322 с.
8. Теория и методика избранного вида спорта: учебное пособие для среднего профессионального образования / Т.А. Завьялова [и др.]; под редакцией С.Е. Шивринской. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 189 с.
9. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 406 с.
10. ФГОС ОО Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/489243> (дата обращения: 12.03.2022).
11. Ямалетдинова, Г.А. Педагогика физической культуры и спорта: учебное пособие для вузов / Г.А. Ямалетдинова; под научной редакцией И.В. Ермаковича. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 244 с.

УДК 159.9

Лозовая Татьяна Николаевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Lozovaya T.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: Tanya.lozovaya.1999@mail.ru

Научный руководитель: Прилепских О.С., доцент

Психологическая поддержка развития эмоционального интеллекта у младших школьников

Psychological support for the development of emotional intelligence in younger schoolchildren

Аннотация: рассмотрены имеющиеся в научной литературе исследования отечественных и зарубежных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с реализацией психологической поддержки развития эмоционального интеллекта у младших школьников.

Abstract: the studies of domestic and foreign authors available in the scientific literature are considered, which provide an opportunity to summarize at the theoretical level the provisions related to the implementation of psychological support for the development of emotional intelligence in younger schoolchildren.

Ключевые слова: модель, психологическая поддержка, эмоциональный интеллект.

Key words: model, psychological support, emotional intelligence.

Развитие эмоциональной культуры личности выступает одной из актуальных проблем современной психологической науки. Это связано с повышением эмоциогенности жизненных условий. При этом, большинство людей склонны справляться с негативными эмоциями при помощи простого способа – их подавления. Вместе с тем, недооценка важности эмоциональной стороны ведет к возрастанию числа аффективных расстройств, конфликтных аспектов взаимодействия, к трудностям установления доверительных отношений и получения необходимой поддержки (А.Б. Холмогорова и др.).

Подготовка детей к школе и последующее их обучение в обыденном сознании сводится к элементарной грамотности. Эмоциональная жизнь ребёнка вынесена за рамки педагогического процесса. Делая ставку на интеллектуальное познание, педагоги упускают возможность формирования условий для прочного усвоения знаний. Только опираясь на собственные эмоции и эмоции окружающих, ребёнок получает информацию о субъективном значении происходящих событий [6].

Проблема эмоционального интеллекта исследуется зарубежными учёными, такими как: Р. Бар-Он, Д. Гоулман, П. Сэловей и др. В отечественной психологической науке изучением эмоционального интеллекта занимаются Д.В. Люсин, О.И. Власова, С.П. Деревянко и др. Термин «эмоциональный интеллект» отождествляется со значительной совокупностью личностных характеристик. К взаимосвязанным с ним феноменам относят мотивацию достижения, открытость, оптимизм, самоуважение, склонность к приятным или неприятным переживаниям, субъективно переживаемое благополучие. Эмоциональный интеллект является интегральным психологическим образованием. Структура эмоционального интеллекта включает в себя когнитивный, эмотивный и поведенческий компоненты, аккумулирующие следующие содержательные характеристики: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, распознавание эмоций других, эмпатия, конструктивное взаимодействие с окружающими и доверие [5, с. 133].

Исследователи эмоционального интеллекта полагают, что высокий его уровень может способствовать физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию субъекта, предоставляет возможность успешно взаимодействовать с окружающими, выстраивая позитивные взаимоотношения, принимать взвешенные решения. Для развития эмоционального интеллекта сензитивным периодом является младший школьный возраст, так как потребность в эмоциональном восприятии окружающего мира в это время дополняется активным интеллектуальным развитием [1, с. 62].

Следует подчеркнуть, что развитие эмоционального интеллекта младших школьников – важная практическая задача, связанная с запросами образовательной практики. Показатели эмоционально-личностного неблагополучия у младших школьников свидетельствуют о необходимости организации психологической поддержки.

В последние десятилетия психологическая поддержка выступает предметом теоретического и практического изучения отечественных психологов. Концептуальные положения относительно содержания, видов, способов и механизмов психологической поддержки разрабатываются в работах А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой.

Используемые вместе понятия «поддержка» и «помощь» – близки друг другу, во многих схожи, в чем-то синонимичны, хотя совершенно не идентичны по своему замыслу. Понятие «психологическая помощь» отражает некоторую реальность, некую психосоциальную практику, полем деятельности которой является совокупность вопросов, затруднений и проблем, относящихся к психической жизни человека в связи, прежде всего, с социальными проблемами. Понятие «поддержка» предполагает, что психолог должен изучать человека, помогать ему в самоопределении, обнаруживать его сущностные силы и потенциальные возможности, чтобы развиваться, родиться как личности, в какой-то степени конструировать его наилучшие траектории развития и самореализации. Но при этом следует учитывать одно очень важное различие – это позиция психолога. Она не должна быть навязчивой и императивной, позицией «сверху»; он

находится рядом с тем, кому помогает, но при этом должен меняться и сам [3].

Актуализация проблемы психологической поддержки в отечественной психологии связана с процессами гуманизации образования (И.В. Дубровина, С.В. Недбаева, Р.В. Овчарова и др.). При этом, психологическая поддержка учащихся понимается как деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на оказание оперативной помощи. Ее психологический аспект заключается в соучастии психолога в жизненном самоопределении обучаемых, в подготовке их к осуществлению выборов в кризисных ситуациях, в устранении субъективных препятствий развитию, а также в оказании помощи в конкретной психотравмирующей ситуации.

Феномен поддержки стал предметом рефлексивного анализа сравнительно недавно. Анализ зарубежных исследований позволяет подчеркнуть, что поддержка рассматривается преимущественно в прикладных исследованиях. Рассматривая персонологию Г. Меррея, среди 20 основных потребностей называется потребность в поддержке, под которой он понимал желание удовлетворять потребности благодаря сочувственной помощи близкого.

Рассматривая взаимодействие, способствующее развитию личности, К. Роджерс в качестве основной гипотезы выдвигает следующее положение: «если я могу создать определенный тип отношений с другим человеком, и он обнаружит в себе способность использовать эти отношения для своего развития, это вызовет изменения в его личности...». Искренность в выражении собственных чувств, принятие другого человека, симпатия, тонкая эмпатия чувств и высказываний – необходимые условия для такого типа отношений. К. Роджерс такое отношение называет «помогающим» [3].

Различные виды поддержки мы находим в работах европейских психологов. Б. Леннер-Аксельсон и И. Тюлефорс рассматривают проблему поддержки в контексте оказания психосоциальной помощи. В качестве цели психологического воздействия авторы выдвигают психологическое здоровье личности, которое основано на следующих критериях: сочувствие человеку; самостоятельность; самореализация; развитие личности; способность контролировать свою жизнь при различных обстоятельствах.

Таким образом, наличие поддержки рассматривается зарубежными психологами как конструктивный фактор, способствующий преодолению стрессовых ситуаций и мобилизующий субъекта в критические периоды жизни. Установлено также, что поддержка благотворно влияет на физическое и психическое здоровье и результаты деятельности.

Анализ исследований отечественных психологов показал, что в настоящее время в научной литературе можно обнаружить сосуществование и термина «психологическая поддержка» и термина «педагогическая поддержка», но чаще всего эти понятия используются рядоположенно, особенно, если речь идет об образовательном пространстве.

Педагогическая поддержка разрабатывается О.С. Газманом, Е.В. Бондаревской и др. Так, например, О.С. Газман обосновывает пересмотр целевых установок образовательного процесса. Определяющей в постановке педагогических целей, по его мнению, является идея свободы ребенка в образовании. Он полагает, что гуманистическое представление о человеке связано с рассмотрением его в трех измерениях – как существа природного, социального и экзистенциального (независимого, свободного) [2].

Выделяя различия между педагогической и психологической поддержками, можно заключить следующее. Если педагогическая поддержка предполагает помощь ребенку в физическом, этическом, эстетическом саморазвитии, а также в индивидуальном обучении, то задачей психологической поддержки является помощь в развитии психологической индивидуальности, в построении личностных образований, в развитии самости, в осуществлении личностного роста, в периоды жизненных кризисов, внутренних поисков и выборов. Цель психологической поддержки не столько в решении конкретной проблемы, сколько в «выращивании индивидуальности».

Психологическая поддержка, отмечают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, результирует себя актами саморазвития, когда человек начинает сам формировать качественно новые смыслы и цели и действовать по внутреннему побуждению [4, с. 202-204].

Таким образом, анализ научной литературы, определяющей содержание понятия «психологической поддержки», развиваемый в отечественной и зарубежной психологической науки, позволил выявить основные идеи: субъектности личности, гуманизм, возможности конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия.

Следует отметить, что в современном образовательном пространстве России необходимость психологической поддержки не просто декларируется, а оформляется в виде законодательных актов. В качестве методов психологической поддержки выступают: психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологический тренинг, психологическая коррекция и другие индивидуальные и групповые методы психологической работы.

Внедрение психологических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования (Н.Г. Салмина, Г.П. Щедровицкий и др.). По мнению И.Б. Новика, моделирование раскрывается как «опосредствованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определенном отношении и дающая при его исследовании информацию о самом моделируемом объекте» [7, с. 131].

Обосновывая природу психологической поддержки, обратимся к теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин). Подробно «психотехника деятельности» была описана в теории П.Я. Гальперина. В ней выделены три этапа, которые необходимо учитывать при проектировании и осуществлении деятельности: 1) построение ориентировочной основы деятельности; 2) исполнительский этап и 3) контроль над выполнением деятельности.

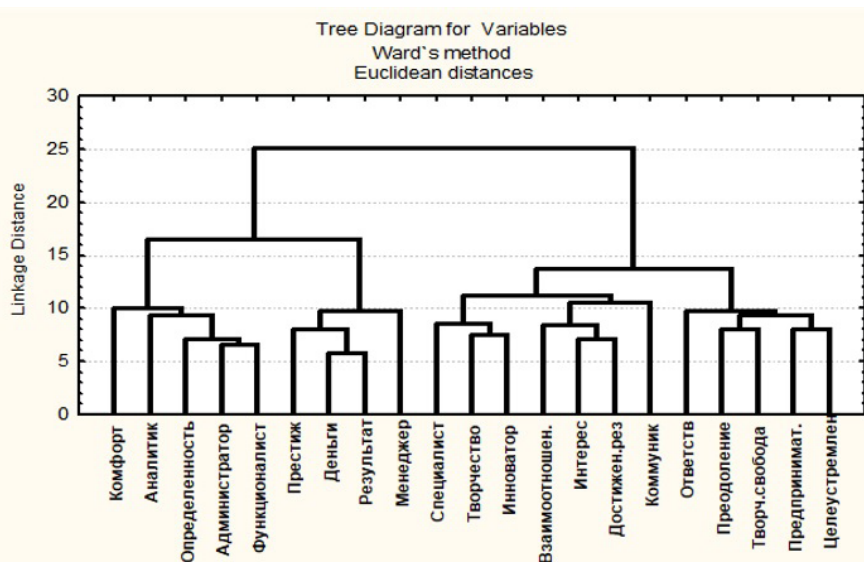
Чтобы реализовывать модель психологической поддержки, способствующей развитию эмоционального интеллекта у младших школьников, необходимо построить предварительную схему деятельности. Построение ориентировочной основы деятельности должно основываться на анализе существующих у младших школьников психологических проблем. Таким образом, сущность первого этапа – в выделении, классификации и предварительном анализе существующих проблемных аспектов развития эмоционального интеллекта в совокупности его основных компонентов.

В качестве второго структурного компонента модели выступает программный этап. Он предполагает описание направлений работы в рамках выделенных психологических проблем субъектов образовательного пространства, определение психологических условий: создание благоприятной среды, основанной на субъект-субъектном взаимодействии, личностно-индивидуальной ориентированности, обратной связи, безусловном принятии ученика; разработка и реализация психологической программы способствующей актуализации компонентов эмоционального интеллекта.

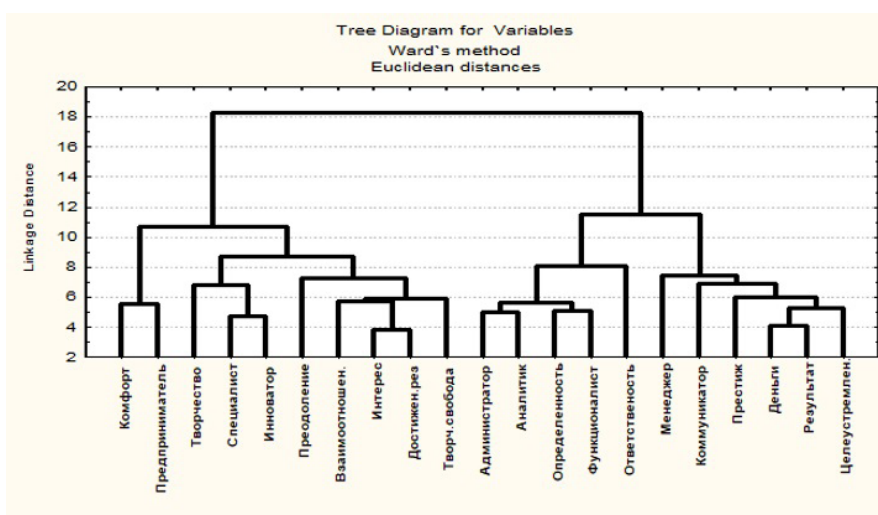
Третьим структурным компонентом модели становится исполнительный этап. Здесь младшие школьники разбиваются на группы в зависимости от имеющихся у них проблем и получают непосредственную помощь в виде: психологического просвещения (информирование о причинах психологических трудностей, средствах их преодоления и т.д.); психологической коррекции (*игровые методы*, арт-терапия, психогимнастика, беседы по индивидуально-психологическим проблемам).

И, наконец, четвертый компонент модели должен завершаться контролем. Психологический контроль должен осуществляться на каждом из этапов (текущий контроль), а также – на завершающем этапе (итоговый контроль). Реализация контроля позволяет осуществить аналитическую работу по сличению задаваемых программным блоком целей психологической поддержки и конечными результатами. Следует отметить, что контрольный этап предполагает не только анализ результатов, но и проектирование новых стратегий, форм и методов. Конечный этап реализации психологической поддержки одновременно запускает начало нового цикла, что позволяет судить о спроектированной модели как цикличной.

Таким образом, психологическая поддержка представляет собой психологический



процесс, который помогает субъекту поверить в себя и в свои возможности, избежать ошибок, поддерживает при неудачах, сосредотачиваясь на позитивных сторонах и преимуществах.



Психологическая поддержка реализуется в целях психологического обеспечения гармоничного становления личности, предупреждения проявления негативных тенденций, преодоления трудностей развития эмоционального интеллекта младших школьников. Можно констатировать, что психологическая поддержка субъектов образовательного пространства проявляется как процесс, результирующим эффектом которого выступает самосовершенствование личности.

Внедрение психологических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования. Стратегия психологической поддержки развития эмоционального интеллекта у младших школьников может быть представлена в виде модели, состоящей из ориентировочного, программного, исполнительного и контрольного этапов.

Список литературы:

1. Андреева, И.Н. Тематические сообщения. Предпосылки развития эмоционального интеллекта /И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
2. Газман, О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века /О. Газман– М.: ИННОВАТОР, 1996. – С. 11-38.
3. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. /И.В. Дубровина – М.: МПСУ, 2014. – 455 с.
4. Котова И.Б., Шиянов, Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. /И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов – Ростов н/Дону, 1994. – 241 с.
5. Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степано-

ва– М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129-140.

6. Нгуен, М.А. Эмоциональный интеллект или новый взгляд на проблему толерантности /М.А. Нгуен // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 203-207.

7. Новик И.Б. Новый тип модельного познания/И.Б. Новик // Вопросы философии. – 1980. – №7. – С. 130-142.

УДК 059.9:331

Панько Лолита Игоревна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки

Panko L. I.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Essentuki

E-mail: marishkaigowa@yandex.ru

Научный руководитель: Солдатова О.Д., доцент

Проблема карьерных ориентаций выпускников вуза как результат социализации

The problem of career orientations of university graduates as a result of socialization

Аннотация: Представлен обзор результатов исследования карьерных ориентации выпускника вуза как своеобразного результата социализации личности, личностно-профессионального развития в конкретных социокультурных условиях, включая условия образовательной среды вуза.

Abstract: An overview of the results of a study of career orientations of a university graduate as a kind of result of personality socialization, personal and professional development in specific socio-cultural conditions, including the conditions of the educational environment of the university, is presented.

Ключевые слова: карьерные ориентации, выпускник вуза, личностно-профессиональная направленность, методы многомерной классификации.

Keywords: career orientations, university graduate, personal and professional orientation, methods of multidimensional classification.

Конструирование социального мира как важнейший аспект социализации личности является результатом активности личности во взаимодействии с социумом (Е.А. Климов), результатом взаимовлияния внешних и внутренних факторов личностного самоопределения. Задача конструирования своей жизни, протраивания профессиональной карьеры становится весьма актуальной в период получения образования [3; 5].

Для выявления карьерных ориентаций выпускников (n=51) была использована методика «Профкарьера–1» (В.В. Алтухов, А.Г. Серебряков, Е.В. Орлова), три блока которой позволяют изучать личностно-профессиональную направленность: «Жизненные установки», «Интересы», «Мотивация». Адекватными методами для последующей обработки полученных данных являются методы многомерной классификации. Сравнительный анализ психологических профилей позволяет выделить специфику личностно-профессиональной направленности выпускников разных специальностей. В частности, ведущими профессиональными ориентациями социальных работников являются роли «коммуникатора», «специалиста», «инноватора», «предпринимателя» при личностной значимости взаимоотношений с людьми, творчества, комфорта и интереса к деятельности, для экономистов наиболее привлекательны роли «предпринимателя», «коммуникатора», «менеджера», «инноватора» при значимости взаимоотношений с людьми, результата труда, престижа и достижений в деятельности, информатики сориентированы на роли «специалиста»,

«предпринимателя», «аналитика», «инноватора» при личностной значимости взаимоотношений с людьми и определенности в деятельности, направленности на результат и престиж [1; 2].

На рисунке 1 приводится дерево кластеризации результатов по двум блокам методики «Профкарьера-1»: блоку профессиональных интересов и мотивации.

Рисунок 1 – Классификация личностно-профессиональных ориентаций выпускников вуза (общая выборка)

Рисунок 2 – Классификация личностно-профессиональных ориентаций выпускников – социальных работников

Интерпретация полученного варианта позволяет выделить две основные тенденции карьерных ориентаций выпускников: «управленцы» и «специалисты», различающихся, на наш взгляд, характером мотивации: ориентацией на получение внешних, социальных оценок своей деятельности или ориентацией на удовлетворение в деятельности своих собственных потребностей: роль «менеджера» позволяет удовлетворить потребности в престиже, в материальном благополучии, ориентация на административную работу связана с потребностями в определенности и комфорте, желание стать специалистом удовлетворяет потребность в творчестве, инновационной деятельности, а ориентация на предпринимательскую деятельность связана с целеустремленностью, творческой свободой, предполагает наличие готовности брать на себя ответственность и преодолевать препятствия.

Результаты факторного анализа по блокам комплекса «Профкарьера-1» «Личность», «Профессиональные интересы» подтвердили выявленные тенденции: все факторные решения по методу главных компонент с применением процедуры вращения содержат фактор, в котором максимальные факторные нагрузки приходятся на карьерную ориентацию «менеджер» (0,801), в этот же фактор входят карьерные ориентации «инноватор», «специалист» с отрицательными факторными нагрузками (-0,708, -0,866 соответственно), что говорит преимущественно о внешней мотивации. Наряду с этим фактором выделяется фактор, в который входят профессиональные ориентации «предприниматель» (0,718), функционалист (-0,903), «администратор» (-0,530), инноватор (0,479), а также личностные характеристики «экстраверсия» (0,599) и «доминантность» (0,660) как показатель управленческого потенциала личности, что более соответствует внутренней мотивации личности.

Дополнительной целью факторного анализа было выявление влияния личностных особенностей на профессиональное самоопределение. Интересно, что в факторном решении для выпускников – социальных педагогов и педагогов-психологов наряду с описанным ранее фактором «менеджер» выделился фактор, включающий с большими факторными нагрузками «интуицию-ощущение» (0,789), «мышление-чувство» (-0,464) и карьерную ориентацию «коммуникатор» (-0,927). Отдельный фактор включил «мышление-чувство» (0,647) и «планомерность-импровизацию» (0,898). Поскольку методика ТОП-ЮНИТ основана на типологии Юнга, в интерпретации полученных результатов уместно использовать известную типологию установок личности на деятельность: управленцы, сайентисты, социалы, гуманитарии (В.В. Гуленко, В.П. Тыщенко) и сделать вывод о том, что в отдельно проведенном анализе на выборке выпускников – социальных педагогов и педагогов-психологов выделились факторы «гуманитариев» и «социалов», что отражает влияние типологических особенностей личности на формирование профессиональных ориентаций. Именно в этом влиянии состоит, на наш взгляд, причина специфики кластеризации результатов выпускников – педагогов-психологов по методикам Позиция-2 (интересы) и ТИМ (мотивация), представленная на рисунке 2. Обращает на себя внимание совершенно иное строение кластера «менеджер», обогащение его личностной характеристикой «целеустремленность» и профессиональной ролью «коммуникатор». Кластер, включающий карьерные ориентации «администратор», «функционалист», «аналитик» дополняется установкой на ответственность.

Выявленные в результате проведенного исследования тенденции формирования личностно-профессиональной направленности выпускников вуза отражают специфику

процесса социализации студентов, специфику взаимодействия индивидуально психологических особенностей личности с конкретными социокультурными условиями и представляют интерес для организации психологического сопровождения студентов в процессе вузовского обучения.

Список литературы

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. /В.А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Елецкая, О.В., Тараканова, А.А. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: Учебник с практикумом для студентов дефектологических факультетов / О.В. Елецкая. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 500 с.
3. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика /Э. Ф. Зеер – М.: Академический Проект, 2020. – 192 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /Е.А. Климов – М.: «Академия», 2004. –304 с.

УДК 378.1

Пиданова Ангелина Павловна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Pidanova A.P.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: pidanovaa2@gmail.com
Научный руководитель: Борисова Л.П., доцент

Творческая деятельность младшего школьника на уроках литературного чтения как способ развития творческого мышления **Creative activity of a junior student in literary reading lessons as a way of developing creative thinking**

Аннотация: Основной целью статьи является раскрытие способа развития творческого мышления младших школьников на уроках литературного чтения через творческую деятельность.

Abstract: The main purpose of the article is to reveal the way of developing creative thinking of younger schoolchildren in the lessons of literary reading through creative activity.

Ключевые слова: творческое мышление, младшие школьники, литературное чтение.

Kew words: creative thinking, primary school students, literary reading.

Т.А. Биржевая [2] определяет творчество как способность человека создавать нечто новое, оригинальное. Творчеству благоприятствует развитие наблюдательности, легкость комбинирования извлекаемой из памяти информации. Творческие возможности зависят не только от умственных способностей, но и от определенных черт характера. Истоки творческих сил человека восходят к детству – к той поре, когда творческие проявления во многом произвольны и жизненно необходимы.

Л.Е. Клевцова [2] пишет, что творчество живёт в большей или меньшей степени в каждом ребёнке. Увидеть любое творческое проявление ученика, создать условия для развития творческих способностей на уроках – эти задачи должен ставить перед собой каждый учитель начальных классов. Начинать работу по развитию творческих способностей, учащихся можно уже в период обучения грамоте, при знакомстве с чистоговорками, скороговорками.

С.Г. Рудкова и Т.А. Кузнецова [6] выделяют следующую задачу в преподавании литературного чтения: развитие коммуникативно – эстетических возможностей, учащихся

через активизацию их речи, творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской рефлексии.

С.Э. Морозова [3] утверждает, что знакомя школьников с литературным произведением, необходимо развивать их творческие возможности. Творчество мышления связано с открытием собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. По ее мнению, творческое мышление – это оригинальность, стремление к интеллектуальной новизне, способность видеть объект под новым углом зрения. Курс литературного чтения предполагает вовлечение всех школьников в творческую деятельность, причем, не только читательскую. В зависимости от склонностей и задатков, каждый ученик может проявить себя в творчестве по-разному: в качестве писателя, критика, художника-иллюстратора, чтеца, актера.

Мы пришли к выводу, что творческая деятельность ученика – центральное звено в обучении. Включение детей в творческую деятельность – основной путь их развития. Развивающее обучение характеризуется именно тем, что учащиеся постоянно включаются в творческую деятельность, проявляют творческую активность.

С.Т. Рудкова и Т.А. Кузнецова [6] считают, что одной из задач преподавания литературного чтения является развитие коммуникативно-эстетических возможностей, учащихся через активизацию их речи, творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской рефлексии. Необходимым компонентом литературного образования признается творческая «писательская» деятельность детей, результаты которой должны коллективно обсуждаться и регулярно отражаться в сборниках ученических произведений, адресованных родителям, старшим и младшим товарищам, учителям.

Т.Н. Полякова [5] замечает, что, говоря о воспитании творческого читателя и развитии творческого чтения, следует говорить о выразительности речевой деятельности вообще, а не только о выразительном чтении на уроке литературы. Ключ к разгадке тайны произведений словесного искусства как знаковой системы хранится не на уровне знаний о нем как о явлении, а во внутреннем мире читателя, в способностях креативно мыслить, тонко чувствовать и воспринимать действительность. Значит, задача учителя – создать условия для субъективного осмысления текста, расширения возможности восприятия, развития творческих задатков.

Е.Е. Никитина [4] утверждает, что творческие работы являются сложными и по своей организации, и по возможности прогнозирования результатов, и в связи с необходимостью проведения с младшими школьниками подготовительной к ним работы.

С.А. Сейфулина [7] делится своим опытом и говорит, что учителю необходимо создать в классе такой психологический климат, в котором ребёнок может отдавать свою энергию творческим, продуктивным занятиям; подобрать соответствующие методы обучения, чтобы дети, не теряя своеобразия творчества, создавали произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные сверстники. Конечно, ведется еще много споров о том, чему же и как учить детей, но тот факт, что учить их творчески работать уже не вызывает сомнений. Начальная школа должна найти стимулы к творчеству, которые рождали бы у ребёнка подлинное желание сочинять. Необходимо помнить, что увлеченность возникает лишь в процессе активной деятельности самого ребёнка и возможна лишь при очень доброжелательном отношении взрослых к его фантазиям, когда взрослые не критикуют, не поправляют его произведение, а дают полный простор детскому воображению, не одергивают ребят, не охлаждают творческий порыв холодной оценкой, а хвалят за малейший успех, за активность.

Мы разделяем мнение Т.А. Биржевой [1] о том, что для формирования у школьников творческого мышления нужна система специальных упражнений творческого характера, содержание и форма которых учитывает специфику изучаемого материала, направленных на создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений. К таким упражнениям относятся:

- создание иллюстрации по содержанию произведения;
- работа в группе, создание инсценировки по произведению;
- творческий пересказ текста (от лица героя, от автора).

А.В. Никитина [4] также предлагает использовать системный подход в организации развития творческой деятельности на уроках. Её система отвечает следующим требованиям:

– познавательные задачи должны строиться на междисциплинарной основе и способствовать развитию психических свойств личности (памяти, внимания, мышления, воображения);

– задания должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично – поисковым, ориентированным на овладение обобщенными приемами познавательной деятельности, а затем и к творческим, позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон;

– система познавательных и творческих заданий должна вести к формированию беглости мышления, гибкости ума, любознательности, умению выдвигать и разрабатывать гипотезы.

А.В. Никитина [4], рекомендует включать четыре последовательных этапа:

– разминку

– развитие творческого мышления

– выполнение развивающих частично-поисковых задач

– решение творческих задач.

В пояснительной записке к примерной программе литературного чтения раздел «Творческая деятельность учащихся (на основе литературных произведений)» является ведущим звеном содержания начального этапа литературного образования. Опыт творческой деятельности воплощается в системе читательской и речевой деятельности, что обеспечивает перенос полученных знаний в самостоятельную творческую деятельность: постановка живых картин, чтение по ролям, инсценирование, драматизация. Особое внимание уделяется созданию различных форм интерпретации текста: устное словесное рисование, разные формы пересказа; созданию собственного текста на основе художественного произведения (текст по аналогии).

Л.Е. Клевцова[2], Е.Е. Никитина [4], Т.Н.Полякова [5], С.А. Сейфулина [7] указывают, что воспитание творческого читателя, его эстетического вкуса, понимания эстетической сущности и ценности произведений литературы имеет несомненное значение для того, чтобы уберечь начинающих читателей от «дурного чтения», повысить их интерес к тому, что составляет подлинное богатство духовной культуры народа, усилить ее воздействие на формирование нравственно зрелой личности школьника-читателя. И в этом огромная роль принадлежит именно взрослым-родителям, учителям.

Список литературы

1. Биржевая, Т.А. Творческая деятельность на уроках литературного чтения в первом классе /Т.А. Биржевая // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 55-60
2. Клевцова, Л.Е. Развитие творческих способностей школьников/Л.Е. Клевцова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 92-100
3. Морозова, С.Э. Развитие творческих способностей, учащихся/С.Э. Морозова// Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 229-236
4. Никитина, Е.Е. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки /Е.Е. Никитина // Начальная школа. –2007. –№ 5. – С.89-95
5. Полякова, Т.Н. Работа над выразительностью речи как метод обучения творческому чтению/Т.Н. Полякова // Начальная школа. –2009. –№ 12. –С. 75-80
6. Рудкова, С.Т., Кузнецова, Т.А. Современные тенденции литературного образования младших школьников // Начальная школа. 2010. № 2. 63 с.
7. Сейфулина, С.А. Развитие литературных способностей детей младшего школьного возраста/ С.А. Сейфулина // Начальная школа. –2012. –№ 8. –С.72-80

Подгорелов Владимир Владимирович

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Podgorelov V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: vovapodgorelov@yandex.ru

Научный руководитель: Кольцова И.В., доцент

Формирование ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков в условиях образовательного учреждения
Formation of a value attitude to health among adolescent girls in an educational institution

Аннотация. Автором обоснована актуальность формирования ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков. Дана характеристика компонентов ценностного отношения к здоровью. Обоснованы психолого-педагогические условия и методы формирования ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков в условиях образовательного учреждения.

Abstract: The author substantiates the relevance of the formation of a value attitude to health in adolescent girls. The characteristic of the components of the value attitude to health is given. The psychological and pedagogical conditions and methods of forming a value attitude to health in adolescent girls in the conditions of educational anticipation are substantiated.

Ключевые слова: здоровье, подростковый возраст, ценностное отношение, образовательное учреждение, девочки-подростки.

Key words: health, adolescence, value attitude, educational institution, teenage girls.

В настоящее время одним из ведущих направлений образовательной политики страны является охрана здоровья детей и подростков [8]. Эта проблема актуальна в любых социально-экономических, политических ситуациях, в любом обществе, потому что она определяет генофонд нации, научный и экономический потенциал общества, будущее страны. Показатели духовного и физического здоровья детей и подростков являются точным барометром социально-экономического развития страны. Формирование ценностного отношения к здоровью у подростков является одним из приоритетов национальной политики в современной России [6].

Подростковый возраст - это период повышенной опасности с точки зрения физического и психологического здоровья. Серьезной угрозой физическому здоровью выступает склонность подростков к рискованному поведению, которая обусловлена желанием казаться старше, стать своим в группе сверстников. Большой риск возникновения проблем со здоровьем представляет склонность подростков экспериментировать с алкоголем, наркотиками, табаком.

Анализ научных исследований (Л.И. Божович, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.Г. Зевин, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Г.М. Потанина, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнова, Д.И. Фельдштейн) свидетельствует о том, что подростковый возраст является сензитивным периодом формирования комплекса жизненных ценностей как устойчивых качеств личности, а также девочки подросткового возраста имеют более низкие показатели здоровья, чем их сверстники – мальчики.

Ценностное отношение к здоровью - это система индивидуальных, избирательных связей человека с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определенная оценка физического и психического состояния индивида.

Девочки-подростки характеризуются психосоматической предрасположенностью к формированию никотиновой, алкогольной и наркотической зависимости.

Согласно исследованиям, здоровье более ценно для девочек, чем для мальчиков [2; 10]. Здоровье является более значимой терминальной и инструментальной ценностью для девочек, чем для их сверстников [3]. Девочки-подростки восприимчивы к влиянию различных внешних источников информации о здоровье (СМИ, книги, друзья, врачи) и придают большее значение влиянию на их здоровье таких факторов, как качество медицинской помощи, условия окружающей среды, пищевые привычки, образ жизни и вредные привычки [3]. Однако девочки дают более низкую оценку своему здоровью и удовлетворенности жизнью, и у них больше жалоб на здоровье [1]. Поэтому они в большей степени мотивированы сохранять и укреплять его.

У девочек преобладает социальный мотив сохранения здоровья над физиологическим [7].

Девочки-подростки восприимчивы к влиянию различных внешних источников медицинской информации, поэтому профилактическая работа с ними дает лучшие результаты.

Ценностное отношение к здоровью у девочек-подростков характеризуется совокупностью когнитивного, эмоционального, поведенческий, действенно-практического, мотивационного компонентов.

Содержание когнитивного компонента раскрывает степень овладения способами сохранения собственного и общественного здоровья, методами успешного формирования осознанных и гибко применяемых здоровьесберегающих знаний; учитывает степень развития стремления к творческой деятельности при решении актуальных проблем укрепления, сохранения и развитие здоровья.

Эмоциональный компонент ценностного отношения подростков к здоровью характеризуется внешним, эмоциональным проявлением его чувств и отношений к здоровью.

Поведенческий компонент ценностного отношения к здоровью проявляется в деятельности, в поведении подростка. Подросток активно проявляет себя в здоровом образе жизни, создает образы и продукты труда, в которых выражает свое отношение к жизни, к живым существам, к здоровью.

Основой действенно-практического компонента является практическая готовность к исследовательской и творческой здоровьесберегающей деятельности.

Мотивационный компонент ценностного отношения к здоровью определяется наличием внешних и внутренних мотивов, связанных с необходимостью реализации личностно-значимых целей деятельности и определяют способность к рефлексии собственной деятельности, оценке ситуаций здоровьесберегающего содержания в воспитательно-образовательном процессе.

Психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков:

- оптимальное функционирование подросткового коллектива, в котором воспитательную функцию выполняет общественное мнение и мнение инициативной группы;
- создание здоровьесберегающего стиля общения между девочками-подростками и учителями;
- научно обоснованный, эмоционально окрашенный цикл занятий здоровьесберегающего содержания; развитие коллективной и индивидуальной деятельности девочек-подростков, направленной на проявление потребностей, мотивов здоровьесберегающей деятельности [4].

Эффективной работе с подростками в условиях создания психологически безопасной образовательной среды для здоровья способствует мотивация учебной деятельности, в связи с этим необходимо включать методы эмоциональной и личностной стимуляции (создание экспрессивных и личностных ситуаций, ситуаций эмоционально-эстетического и эмоционально-этического переживания, ситуаций для биологической, социальной, экономической и этнической оценки ценностей здоровья, ситуаций для понимания личной значимости содержания материала); осуществление ценностного обмена содержанием учебного материала (диалогическое общение, включение учащихся в ролевые игры) и рефлексия (предметная; процессуальная; личностная) [5, С. 18].

Определенную роль в формировании ценностного отношения к здоровью девочек-подростков имеет использование компьютерных технологий. Необходимо организовывать

работу по поиску информации о здоровье и его ценностях в Интернете, составлению публичных выступлений и проектов, показу иллюстраций о способах сохранения здоровья, подготовке презентации на разные темы. Это позволит развивать коммуникативную компетенцию и обеспечить им информационную поддержку в форме тезисов, цитат, изображения и звука. Такая работа оказывает положительное влияние на организацию мыслительной деятельности и речи учащихся, выполнение творческих заданий по сохранению здоровья на основе ценностного содержания [5, С. 20].

На практике могут использоваться традиционные (аудиторные и лекционные), творческие (игровые, сюжетно-ролевые игры, спектакли), тренинговые, художественные (конкурсы рисунков), прозаические (эссе, эссе) и поэтические (стихи) формы работы с подростками, требующие от учащихся активного участия в совместной деятельности и способствующий более эффективному усвоению знаний.

Методы, которые может использовать учитель: метод противоречия – последовательная аргументация в ответ на противоречия, выявленные в аргументах ученика; метод кажущейся поддержки в обсуждении – принятие аргументов и даже приведение аргументов в их поддержку, чтобы создать впечатление хорошей осведомленности, с последующим представлением контраргументы; метод «составления выводов» – аргументы излагаются постепенно, на каждом этапе приводя студента к согласию.

Таким образом, для формирования ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков необходимо использовать комплексный подход к решению этой проблемы. Для этого необходимо объединить усилия всех субъектов образовательного процесса: учителей, родителей и самих подростков. Для того, чтобы осветить проблемы формирования ценностного отношения к здоровью, необходимо проводить консультации, беседы, встречи и конференции, как для педагогического состава, так и для родителей девочек-подростков. Также необходимой мерой является активное вовлечение родителей на родительских собраниях в обмен опытом по сохранению и поддержанию собственного здоровья и здоровья своих детей [9].

Список литературы

1. «Здоровью подростков в странах Европы и Северной Америки уделяется недостаточно внимания [Электронный ресурс] URL: www.un.org/russian/news/fullstorynews.asp?newsID=17418 (дата обращения 22.04.2022).
2. Барканова, О.В. Исследование половых и гендерных различий отношения к здоровью старших подростков [Электронный ресурс] URL: <http://pandia.ru/text/78/409/41515.php> (дата обращения 22.04.2022).
3. Барканова, О.В. Исследование половых и гендерных различий отношения к здоровью старших подростков [Электронный ресурс] URL: www.kspu.ru/upload/documents/old/V._Barkanova_Issledovanie_polovyh_i_gendernyh_razlichii_otnos... (дата обращения 22.04.2022).
4. Белова, С.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у девочек-подростков: дисс. к.пед.н./С.Н. Белова – Курск: Кур. гос. пед. ун-т, 2002. – 215 с.
5. Вершинина, И.В. Становление и развитие ценностного отношения к здоровью у старшеклассников средней общеобразовательной школы: автореф. канд. пед. наук./И.В. Вершинина – М.: Институт развития дошкольного образования РАО, 2006. – 26 с.
6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. // Директор школы. - 2002. - № 1. - С. 97-126.
7. Куртанова, Ю. Е. Личностные особенности детей с различными хроническими соматическими заболеваниями [Электронный ресурс] URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18894.php> (дата обращения 22.04.2022).
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 22.04.2022).
9. Павлова, Е.О. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни среди

подростков в учебно-воспитательном процессе/Е.О. Павлова // Молодой ученый.–2014. – № 6 (65). – С. 745-748.

10. Румянцева А.В. Проблема здоровья в представлении юношей и девушек /А.В. Румянцева // Физическое и психическое здоровье молодежи Северо-Запада России: Материалы международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 28 - 30 марта 2003 г. - Петрозаводск: КГПУ, 2003. – 258 с.

УДК 37.037.1

Пузанов Ярослав Владимирович

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Pyzanov Y.V.

Stavropol State Pedagogical Institute

Stavropol

E-mail: pyz00@mail.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

Педагогические традиции в школе и их влияние на морально-психологический климат в коллективе
Pedagogical traditions at school and their influence on the moral and psychological climate in the team

Аннотация: В статье приводятся результаты исследований на тему того, как педагогические традиции в школе могут влиять на морально-психологический климат в коллективе. Критериями оптимального морально-психологического климата в коллективе является совместимость, открытость, командная сплоченность, ответственность, уважение друг к другу, контактность.

Abstract: The article presents the results of research on how pedagogical traditions at school can influence the moral and psychological climate in the team. The criteria for an optimal moral and psychological climate in a team are compatibility, openness, team cohesion, responsibility, respect for each other, and contact.

Ключевые слова: традиции, влияние, морально-психологический климат, коллектив, формирование.

Key words: pedagogical traditions, influence, moral and psychological climate, collective, formation.

В наши дни современные образовательные учреждения ставят перед собой значимые цели: обучение подрастающего поколения и подготовка к взрослой жизни, фундаментом которой должен стать труд, творчество и предприимчивость молодых людей. Именно эти определения являются решающими для духовного, технологического и социально-экономического развития в Российской Федерации 21 века. Ввиду этого, коллектив образовательных заведений должен практически молниеносно приспосабливаться к новейшим требованиям, условиям и ситуациям. В ядре исследовательской и методической деятельности лежат несколько постулатов, один из которых – принцип психологического комфорта. Он включает в себя формирование в коллективе приятной, дружелюбной обстановки, отсутствие компонентов стресса и в целом направленность на претворение в действительность концепций гуманитарной педагогики.

Психологический климат складывается на протяжении конкретного отрезка времени из нестабильной и непостоянной общественно-психологической обстановки путем ее неоднократного проигрывания.

Если отношения в коллективе положительны и приятны, то и климат в нем в свою очередь

благоприятен тоже. Но как только одно из звеньев всех отношений принимает отрицательный окрас, он становится неблагоприятным. Разлагающим аспектом в работе и обстановке коллектива климат становится в том случае, если члены коллектива не ценят друг друга и своего руководителя, а дело, в котором они специализируются, им не интересно вовсе [1,3].

У благотворного социально-психологического климата стоит выделить ряд специфических особенностей: уважение, энтузиазм, ощущение комфорта и надежности, радость взаимодействия с сотрудниками и межличностные симпатии, искренность в общении, уверенность, способность и желание творить, расти профессионально, мыслить, не страшиться оплошностей и оставлять свой след в развитии организации.

Неблагоприятный же психологический климат отличается скукой и раздражительностью, пессимизмом, высокой степенью конфликтности и напряженности, страхом ошибки и неуверенностью в себе и своих способностях, недоверием к окружающим коллегам и отсутствием желания вносить вклад в развитие общего дела, а также подозрительностью, недопониманием и ярко выраженной враждебностью [4,5].

Мера благоприятности рассматривается как один из основных параметров благотворного психологического климата организации. Именно благодаря благоприятной атмосфере в коллективе между работниками возможно улучшение результативности их работы и психологического здоровья сотрудников в целом.

Предметом исследований в данной работе являются педагогические устои в школах и то воздействие, которое они оказывают на морально-психологический климат коллектива.

Большую роль играет система подготовки и проведения праздников. Она направлена на развитие самой личности обучающегося, его творческих способностей, интеллекта и духовных стремлений. Кроме того, такая система целесообразна и практически приемлема в воспитательной работе. Эти качества она приобретает благодаря доступным средствам для осуществления задуманных планов, возможности привлечения родителей к совместной работе по воспитанию детей и возможности воплощения главной идеи труда педагога – воспитания и раскрытия в ребенке нравственных, духовных, эстетических возможностей.

Праздники и схожие с ними мероприятия играют в жизни общества важную роль по разным причинам:

- они являются неотъемлемой частью духовного наследия и истории народа (это традиции, обряды, ритуалы);
- подобные мероприятия становятся своеобразной сферой, площадкой для всевозможного творческого взаимодействия обучающихся друг с другом, а также с взрослыми, во время подготовки и непосредственного проведения того или иного праздника;
- праздники являются для всех и для детей в особенности ярким ориентиром, долгожданным событием, которого ждут с нетерпением;
- благодаря праздничным мероприятиям у учащихся появляется возможность выразить свой духовный потенциал и в то же время духовно обогатиться;
- как говорил известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери: «Праздники – пространство «роскоши человеческого общения».

Праздник непременно является уникальным состоянием человеческой души, ее воодушевлением и предпосылкой восторженного психологического взлета в процессе переживания того или иного празднества. Как известно, социальное и личное в индивиде крепко переплетается между собой. Осознать ментальность и тождество со своим народом, его историю и традиции позволяют праздники, с этими традициями, обычаями и историей связанные. И стоит подчеркнуть, что календарь этих праздников не стоит на месте веками – он беспрестанно видоизменяется, как меняется история всей страны. Не подвергаются преобразованиям лишь религиозные праздники, в нашей стране – общепринятые христианские, интерес общественности к которым существенно вырос за последнее время.

Праздник неизменно несет в себе смысл, подчас глубокий, выполняя тем самым базовые общественные функции, благодаря чему у каждого человека есть возможность почувствовать

и полноценно ощутить себя членом коллектива, индивидуальностью. Именно через праздник в любом коллективе выявляются его виды культуры и особенности (это и нормы поведения, и соблюдение определенных традиций, и демонстрация каких-либо отличительных признаков, и др.). Соответственно, праздничные мероприятия выполняют функцию педагогическую, развивающую, межличностную, нравственную и информационную.

В соответствии с изложенным выше материалом можно подытожить, что внедрение и проведение в образовательных учреждениях ряда праздничных мероприятий включает в себя комплекс направлений деятельности и функций и способствует их воплощению:

- расширение общего кругозора учеников и увеличение уровня их познавательной активности;
- раскрытие в каждом обучающемся его индивидуальных особенностей, в том числе и интеллектуальных, развитие самостоятельности;
- укрепление внутри коллектива неформальных связей;
- улучшение качества и степени участия в воспитании ребенка школы и семьи;
- создание благоприятной атмосферы для творческой деятельности и соискания детей в самих себе новых способностей.

Неотъемлемой частью воспитательного процесса является также и физкультурно-оздоровительная, спортивная работа. Она нацелена на всестороннее воспитание личности и физически, и нравственно. Именно для этих целей планируются и проводятся спортивно-массовые мероприятия.

Спектр задач, которые должны быть решены педагогами вне учебного процесса, крайне широк:

- у обучающихся необходимо воспитывать дух коллективизма, дружбу, патриотизм, высокие моральные качества, ценности и устои, а также повышать уровень организованности и дисциплины;
- необходимо оказывать содействие интересу учеников и их мотивации к физическому развитию, закаливанию и укреплению здоровья в целом;
- важно выявлять интересы учащихся к конкретным видам спорта, популяризировать спорт и подводить итоги их тренировочной работы;
- в школе должны подвергаться широкому развитию и распространению отдельные виды спорта, благодаря чему навыки учащихся в них могут возрастать.

Роль школы в аспекте физического воспитания учеников неопределима. От того, как педагог сможет привить любовь к спорту и здоровому образу жизни, зависит дальнейшее их вступление во взрослую жизнь после выпуска.

Однако, важно учитывать физиологические особенности и физическое развитие каждого ребенка, организуя подобные спортивно-массовые мероприятия.

Другим важным движением и ориентиром подрастающему поколению в школе является волонтерская деятельность, воспитывающая в них нравственные ценности. Она становится залогом честности, открытости и истинного альтруизма для учеников в будущем.

Среди задач волонтерского движения стоит выделить следующие основные задачи:

- патриотическое и гуманистическое воспитание;
- получение навыков самостоятельности, самоорганизации для решения различных социальных задач;
- воспитание социального поведения, вместо асоциального;
- получение молодыми людьми определенных полезных профессиональных и трудовых навыков и стимулирование определения их последующей профессиональной ориентации;
- формирование трудолюбивого резерва кадров;
- в период социального или экономического кризиса общественные работы с успехом и пользой замещаются таким форматом занятости молодежи, как волонтерство.

Волонтерство среди обучающихся – один из самых эффективных способов формирования в них социальной активности, патриотизма, ответственности, раскрытия лидерских качеств и

хорошая перспектива для профессионального развития в этом направлении в будущем.

Другим немаловажным элементом педагогической деятельности является проведение олимпиад. К примеру, современная олимпиада по основам безопасности жизнедеятельности внедряет инновационные технологии по обеспечению безопасности жизнедеятельности и, посредством интеллектуального и творческого соревнования, позволяет выявить среди студентов уровень знаний и умений по этой теме, а также компетентность самих учителей в отношении данной темы. Она включает в себя и воспитательную составляющую, и учебную деятельность, и научную работу. Ряд творческих заданий не только развивает интеллект, но и улучшает коммуникативные навыки самих студентов, участвующих в обсуждениях и разрабатывающих научно-методические материалы, совершенствующие их умения как молодых исследователей и будущих педагогов.

Проведение подобного рода олимпиад преследует за собой определенную основную цель – содействие профессиональному росту и поощрение талантливых студентов. Подготовка к таким мероприятиям включает в себя разработку проектов, докладов и рефератов, изучение различной литературы, а также выполнение нетиповых заданий во время их профессиональной педагогической практики.

Во время этого студенты могут на практике знакомиться с опытом получения государственной поддержки для осуществления своих проектов, а также процессами вхождения во всевозможные научные сообщества.

Итак, для того, чтобы улучшить психологический климат в коллективе, необходимо:

- проводить совместные посещения спектаклей и концертов;
- установить традицию празднования и поздравления всех членов коллектива с днем рождения;
- организовывать коллективные дела;
- важно уметь правильно выстраивать отношения внутри коллектива;
- необходимо организовывать совместные поездки на экскурсии и по местам славы, достопримечательностям;
- уметь выслушивать друг друга, особенно во время конфликтных ситуаций и напряженности;
- обращать внимание на индивидуальные особенности каждого члена коллектива;
- уважительно относиться к мнению других людей, даже если оно отличается от собственного.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что залогом профессионального развития педагога в коллективе, его инициативного отношения к работе является формирование благоприятного и доброжелательного морально-психологического климата организации.

Список литературы

1. Гаврилюк, В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи/ В. В. Гаврилюк, В. В. Маленков// Социологические исследования, 2007. - № 4. - С. 44 - 50.
2. Есина, Е. А. Психолого-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи/ Е. А. Есина// Высшее образование сегодня, 2008. – № 8. – С. 39- 41.
3. Зосимовский, А.В. Критерии нравственной воспитанности и педагогика/А.В. Зосимовский, // Педагогика. –1992.– № 11-12.– С. 22-26.
4. Ковалёва, О.И. Эстетическое воспитание молодёжи средствами национальной культуры и искусства. /О.И. Ковалева// Школа Науки. – 2021. – С.1-4
5. Кузьмич, В.М. Ценности и проблемы современной молодёжи: “Взгляд социолога” Кузьмич В.М. (Лучшие страницы пед. прессы), 2003. - №1. - С. 81 - 86.

Пшуков Владислав Сергеевич

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки

Pshukov V.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Essentuki

E-mail: butovski_1945@mail.ru

Научный руководитель: Ильченко С.Л. ст.преподаватель

Профилактика детского травматизма в школе **Prevention of child injuries at school**

Аннотация: в статье дана краткая характеристика региона и природно-охранных зон Ставропольского края, обозначены основные экологические проблемы Ставрополья, доказана их актуальность и негативное влияние на экологию Ставропольского края, особое внимание уделено пагубному влиянию автотранспорта на воздушный бассейн края. По итогу рассмотрения проблемы исследования были предложены пути их решения и сделан вывод о рассмотренном материале.

Abstract: the article gives a brief description of the region and the natural protection zones of the Stavropol Territory, identifies the main environmental problems of Stavropol, proves their relevance and negative impact on the ecology of the Stavropol Territory, special attention is paid to the detrimental effect of motor transport on the air basin of the region. As a result of the consideration of the research problem, ways to solve them were proposed and a conclusion was made about the material considered.

Ключевые слова: экология, Ставропольский край, экологические проблемы.

Key words: ecology, Stavropol Territory, environmental problems.

Ставропольский край находится на юге умеренного континентального пояса (44-46с. ш.), расположен на границе между Европой и Азией, вследствие чего в климате ощущаются как европейские (морские), так и азиатские (континентальные) влияния.

По территории края протекает 225 рек, имеется 38 озер, 1758 водохранилищ, прудов и водоемов, развитая сеть мелиоративных каналов. Основу водных ресурсов составляет сток верховьев рек Кубани и Кумы. Собственные водные ресурсы не обеспечивают потребности края. В целях создания гарантированного запаса воды и покрытия ее дефицита осуществляются межбассейновые переброски [3].

В предгорьях Кавказского хребта расположен особо охраняемый эколого-курортный регион - Кавказские Минеральные Воды. Это уникальный регион по богатству курортных ресурсов и, прежде всего, месторождений минеральных вод. Здесь расположены месторождения минеральных вод различного химического и газового состава. Среди них знаменитые Славяновские и Смирновские источники, Кисловодские нарзаны и минеральные воды Ессентуки 4 и 17, Пятигорские и радоновые воды, Нагутские воды, Боржоми, Арзни [2].

Согласно докладу о состоянии окружающей среды и природопользовании в ставропольском крае, предоставленным губернаторам Ставропольского края В. Владимировым, экологическая ситуация в Ставропольском крае, на 2020 год, характеризуется как благоприятная [1]. Но это не отменяет наличия экологических проблем на Ставропольском крае.

Общественная организация «Зеленый патруль» подвела итоги этого года и опубликовала национальный рейтинг состояния окружающей среды в регионах России. Учитывались такие критерии, как экологический индекс, промышленный экологический индекс, социально-экологический индекс и составной экологический индекс.

Порадовать ставропольчан нечем - по «качеству» окружающей среды регион, «перейдя на отрицательную территорию» по всем трем показателям, опускается все ниже и ниже, перемещаясь

в общероссийском рейтинге с 42 к 45, а среди регионов СКФО занял последнее место.

Рассмотрим наиболее остро стоящие экологические проблемы нашего края.

Несмотря на спад производства на Кавказе, уровень загрязнения биосферы растет. Основными причинами повреждения экосистем в регионе являются: функционирование горно-металлургических предприятий; сброс неочищенных сточных вод в реки; несанкционированные свалки и свалки; бесконтрольная вырубка древесины; загрязнение автомобиля. Эти факторы приводят к прогрессирующему загрязнению водоемов и атмосферы, истончению лесов, эрозии почвы и высыханию источников - это возможные экологические проблемы [2].

Наибольший вклад в загрязнение окружающей среды Ставропольского края вносят предприятия по производству и распределению электроэнергии, газа и воды, перерабатывающей промышленности, транспорта и связи, значительная доля - горнодобывающая промышленность. Промышленное развитие неизбежно увеличивает техногенное давление на окружающую среду.

Наибольшая экологическая нагрузка приходится на города, где крупные производства сосредоточены на относительно небольших территориях: Невинномысск, Ставрополь, Буденновск. Однако основной объем выбросов в атмосферу по-прежнему приходится на автотранспорт, рост которого ежегодно увеличивается.

Главным критерием благополучия окружающей среды остается состояние воздушного бассейна. На первый план с точки зрения загрязнения атмосферного воздуха выходят вредные выбросы от транспортных средств. Их доля в общем объеме выбросов составляет около 80%. Причина – значительное количество автотранспорта, большой транзитный поток по дорогам области [1].

По официальным данным, воздух на большей части Ставрополя считается пригодным для дыхания без превышения допустимых концентраций. Однако ситуация вблизи основных магистралей и крупнейших промышленных предприятий остается сложной: в атмосферу постоянно выбрасываются углекислый газ и угарный газ, углеводороды и диоксид серы. Для регионов Ставрополя характерны заметные различия, из-за чего состав воздуха в них также разный.

В 2020 году к административной ответственности привлечено 48 водителей за управление транспортными средствами с превышением содержания загрязняющих веществ в выбросах по статье 8.23 КоАП РФ; за выпуск в эксплуатацию транспортных средств сверх нормативов по содержанию загрязняющих веществ в выбросах к административной ответственности.

Но не смотря на данные показатели, объем выбросов загрязняющих веществ в атмосферу в Ставропольском крае в 2 и более раз ниже, чем в соседних Ростовской, Астраханской, Волгоградской областях и Краснодарском крае.

Решение экологических проблем региона требует разработки и реализации специальной программы, которая будет включать контроль за хозяйственной деятельностью, защитные ограничения на использование природных ресурсов, создание заповедников и других особо охраняемых территорий в каждом типе ландшафта. Особо охраняемые территории – это территории, на которых обеспечивается охрана и поддержание естественного состояния природного комплекса в научных, образовательных, культурных и эстетических целях. К таким территориям в России относятся заповедники, заказники, заповедники, национальные и природные парки, памятники природы, лесопарки, городские зоны отдыха и многие другие. Всего существует более 40 типов таких территорий. В Ставропольском крае набор особо охраняемых территорий очень ограничен, а их общая площадь невелика – всего 0,96%.

Важным элементом улучшения состояния окружающей среды является экологический контроль. На каждом предприятии должны быть предусмотрены аппаратные средства контроля сохранности захороненных отходов. Показания приборов размещены на сайте Росприроднадзора в открытом доступе.

Таким образом, можно прийти к выводу, что экологические проблемы Северного Кавказа накапливались годами. Информированность населения о состоянии природы, усиление контроля над промышленными отходами, санкционированное размещение и переработка отходов –

Список литературы :

1. Доклад о состоянии окружающей среды и природопользовании в Ставропольском крае в 2020 году / Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Ставропольского края. - Ставрополь: [б.и.], 2021. - 140 с. - Электронная копия доступна на сайте Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Ставропольского края. URL: <http://www.mpr26.ru/deyatelnost/otchety-doklady/o-sostoyanii-okruzhayushchey-sredy-i-prirodopolzovanii-v->
2. Природные ресурсы, охрана окружающей среды и экологическая безопасность на Северном Кавказе: материалы науч. конф. Института математики и естественных наук «Естественные науки - основа настоящего и фундамент будущего» в рамках V науч.-практ. конф. СКФУ «Университетская наука - региону» (апр. 2017 г.). - Ставрополь: Агрус, 2017. - 116 с.
3. Смагин, Р. Е. Проблемы сохранения природных лечебных ресурсов Кавказских Минеральных Вод / Р. Е. Смагин, А. Ю. Опекунов, В. Супруненко // Экологический Вестник Северного Кавказа. – 2020. – №2. – С.64-71.

УДК 372.8

Сазонова Юлия Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки
Sazonova Y.V.
Stavropol State Pedagogical Institute
Yessentuki
E-mail: sazonova.yuliya.97@mail.ru

Научный руководитель: Ляхов А.В., доцент,

Развитие мотивационной сферы подростка в структуре психологических свойств данного возраста

The development of the motivational sphere of a teenager in the structure of psychological properties of a given age

Аннотация: в статье говорится о мотивационной активности личности на уроке физической культуры, которое будет иметь существенное значение для ребенка, получающего удовольствие и удовлетворение от непосредственно самой двигательной активности, непосредственного результата и продукта взаимодействия человека и его окружения.

Abstract: the article talks about the motivational activity of a person in a physical education lesson, which will be essential for a child who enjoys and satisfies directly from the physical activity itself, the direct result and product of the interaction of a person and his environment.

Ключевые слова: мотивация деятельности, физическая активность, подростковый возраст.

Key words: activity motivation, physical activity, adolescence.

Для вовлечения обучающихся в систематические занятия физической культурой и спортом необходимо учитывать индивидуальное формирование внутренних мотивов. Следует учитывать тот факт, что в каждом возрасте есть свои более приоритетные мотивы, которые должны быть учтены при составлении содержания урочной и внеурочной деятельности, комплектовании содержания тренировочных занятий.

Исследуя подростковый возраст (14-15 лет), следует отметить, что педагогу необходимо учитывать индивидуальные морфофункциональные и психические особенности детей, обязательное соответствие содержания занятий ритмам возрастного развития детей и молодежи, а

также фундаментальные закономерности целенаправленного преобразования их физкультурного потенциала.

Мотивация к активности обучающихся на уроке физкультуры будет иметь существенное значение и явно выраженный «сухой остаток», если ребенок получает удовлетворение непосредственно от самой деятельности, если он является непосредственным результатом, продуктом взаимодействия человека и его окружения.

Однако мотивацию не следует рассматривать изолированно от других важных возрастнопсихологических характеристик обучающихся подросткового возраста.

Говоря о психологической структуре данного периода, который в науке обозначен как «средний школьный возраст (от 10-11 до 14-15 лет)» (И.А. Зимняя), следует отметить, что для него характерно особое сочетание таких характеристик, как:

- социальная ситуация развития;
- основной тип деятельности;
- основные психические новообразования.

Согласно ведущим научным исследованиям Абрамова Г.С., Кулагина И.Ю., Хухлаева О.В., в организации учебной деятельности подростков следует учитывать тот факт, что ведущий тип деятельности – это не столько учебная, сколько общественно полезная деятельность. Последняя должна протекать в русле личного общения со сверстниками. То есть в образовательном процессе очень важно обеспечить условия для индивидуализации подростка, которая проходит в русле личностно значимого общения, при наличии возможности свободного выбора форм, способов учебной деятельности, важных для самоутверждения личности обучающегося. Мотивация деятельности подростка связана с потребностью подростка «утвердиться» в обществе, найти и реализовать себя в референтной группе, найти средства подтверждения своей уникальности, подтвердить свою компетентность в определенной сфере, добиться признания со стороны сверстников и взрослых.

Ценностная основа поведения связана с тем, что в качестве основных ориентиров, личностно значимых в этом периоде можно назвать:

- выстраивание системы отношений со сверстниками и взрослыми;
- важность наличия «идеала» и возможности подражать ему (сознательно или бессознательно);
- устремленность в будущее с некоторой недооценкой настоящего.

Поэтому целями формируемого «чувства взрослости» является отстаивание своей самостоятельности, формирование самосознания (на основе развитой рефлексивной позиции), формирование образа «я».

В этом возрасте происходит интеллектуализация психических процессов.

Мотивация к занятиям физической культурой и спортом, связанная с перечисленными выше ценностями, будет максимально следовать потребности быть принятым в сообществе сверстников. Поэтому спортивные успехи как одна из целей результативной мотивации к занятиям физкультурой являются одним из средств мобилизации своих внутренних ресурсов для деятельностной трансляции своей индивидуальности идеальной представленности в глазах своих приятелей и одноклассников.

В рамках учебной деятельности по физической культуре педагогу следует учитывать такие психические новообразования, которые также могут быть хорошими «стимуляторами» для определенных видов двигательной активности. В частности, у мальчиков ярко выражено стремление чем-то выделиться, показать субъективную исключительность посредством достижений в спорте и т.д.

Стремление проявить свою индивидуальность может усиливать познавательную мотивацию обучающихся, при условии соотношения с содержанием учебной деятельности, ее предметом, средствами и способами решения учебных задач. Такое стремление входит и в мотивацию достижения, презентуя себя в феномене «награда», «успех», «победитель».

Учебная мотивация представляет собой некий синтез познавательной мотивации и

мотивации достижения, при этом в подростковом возрасте это сочетание рассматривается через призму узколичных мотивов, которые могут быть как внешними, так и внутренними.

Социальная активность подростка направляется на адаптацию к нормативному и ценностному содержанию социального взаимодействия, что также, будучи представленным в адекватном содержании образования, будет способствовать реализации мотивов группового бытия.

Поэтому так важно обеспечить в образовательном процессе такое педагогическое и методологическое оснащение, которое будет соответствовать принципам: проблематизации и диалогизации занятий, обеспечении активно - действенных форм организации усвоения учебного материала. Обобщив исследования по специфике возрастного развития, сути мотивационной стороны личностного становления в подростковом возрасте, можно резюмировать основные мотивы к занятиям физической культурой у обучающихся 7 класса:

- укрепление здоровья школьников;
- развитие физической подготовленности;
- проявление своей личностной уникальности;
- выработка целеустремленности, силы духа, терпения, умения правильного реагирования на сложные ситуации, возникающие в ходе выполнения физических действий и преодоления их;
- воспитание дисциплинированности, группового взаимодействия;
- приобщения школьника к массовому спорту и физической культуре для реализации накопившейся энергии;
- развитие моторики и координации, нервной системы ребёнка;
- формирование сильных сторон межличностного общения;
- проявление находчивости и инициативы в нестандартных ситуациях.

Итак, педагогу следует помнить, что подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей «Я-концепцией», мотивацией и ценностным отношением к физической культуре, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Поэтому каждый школьник самостоятельно прогнозирует свой образовательный маршрут, ориентируясь либо на ценности учения, либо трудовой или спортивной деятельности, общественной нагрузки и т.д. Форма организации, методика проведения занятий физической культурой в школе будет влиять на качество учебной мотивации личности, поэтому так важно обеспечить психолого-педагогические условия развития ценностного отношения в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Авдулова, Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т.П. Авдулова. — М.: Юрайт, 2022. — 394 с.
2. Бухвалова, Н.Н., Кириллова А.В. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у учащихся 8-ого класса во внеурочной деятельности /Н.Н. Бухвалова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — 2015.— №20-1.— С.146-158
3. Коробейникова, Ю.В. Проблема формирования мотивов к занятиям спортом у детей подросткового возраста/ Ю.В. Коробейникова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. -2020.- №11. — С.45-46.
4. Молчанов, С.В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов / С.В. Молчанов. — М.: Юрайт, 2022. —351 с.
5. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А.М. Прихожан. — М.: Юрайт, 2022. — 406 с.
6. Фоменко, Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка /Н.В. Фоменко// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. — 2014. — №2. —С.148-156
7. Ямалетдинова, Г.А. Педагогика физической культуры и спорта: учебное пособие для вузов / Г.А. Ямалетдинова; под научной редакцией И. В. Ермайшвили. — М.: Юрайт, 2021. —244 с.

УДК 159.9

Северчукова Марина Викторовна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Severchukova M.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: marisha.afanasyeva@mail.ru

Научный руководитель: Францева Е.Н., доцент

Особенности проявления буллинга в младшем школьном возрасте **Features of the manifestation of bullying in primary school age**

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема буллинга в младшем школьном возрасте. Проблема школьного буллинга являлась острой во все времена, но была и остается недостаточно решенной. Травля детей в школе приводит к снижению их успеваемости, повышению уровня враждебности, тревожности, формированию агрессивного поведения, эмоциональным и невротическим проблемам. Очень важно, чтобы буллинг и агрессивное поведение не становились обычным явлением, а враждебность не являлась нормой поведения в школе.

Abstract: This article deals with the problem of bullying in primary school age. The problem of school bullying has been acute at all times, but has been and remains insufficiently resolved. Bullying of children at school leads to a decrease in their academic performance, an increase in the level of hostility, anxiety, the formation of aggressive behavior, emotional and neurotic problems. It is very important that bullying and aggressive behavior do not become commonplace, and hostility is not the norm in school.

Ключевые слова: буллинг, травля, младший школьный возраст, агрессия, жертва.

Key words: bullying, bullying, primary school age, aggression, victim.

В современных условиях развития общества актуальной становится проблема, связанная с проявлением насилия и агрессии в отношениях между людьми. Проявления такого вида наиболее актуализируются в социуме и непосредственно связаны со стремлением отдельных личностей к чрезмерной индивидуализации, увеличением случаев конкуренции в различных сферах, напряженностью в повседневном взаимодействии. Перечисленные тенденции проявления агрессии также характерны и для образовательной среды.

Каждый человек является личностью, что означает присущее ему уважительное отношение окружающих людей. Уважение, в первую очередь, определяется достойным отношением окружения к самому человеку. Самоуважение является неотъемлемой частью целого процесса становления личности, именно поэтому с самого юного возраста, в период взросления, перенимания на себя различных социальных ролей, очень важно, чтобы дети росли в дружелюбной атмосфере, атмосфере уважения. При формировании самоуважения, самосознания, самооценки в младшем школьном возрасте важно не только влияние семьи, но и окружение ребенка вне семьи, это его сверстники, товарищи, одноклассники. Гармоничные отношения со сверстниками, наличие такой референтной группы оказывает довольно сильное влияние на статус ребенка в коллективе.

Буллинг – это такое социальное явление, которое представляет собой травлю, повторяющуюся агрессию по отношению к определенному субъекту взаимоотношений, нередко сопровождающееся угрозами и запугиванием. Многие исследователи, под причинами возникновения таких явлений, понимают выплеск негативных эмоций накопившихся в результате неблагоприятных отношений дома. В школьном взаимодействии обычно складываются ролевые отношения, довольно часто по типу «лидер-изгой». Также, наиболее видимой проблемой

развития буллинга в отношениях младших школьников является неспособность, в некоторых случаях нежелание педагогов урегулировать данную проблему.

Проблеме буллинга посвящено огромное количество исследований, однако следует отметить, что она является актуальной и сегодня. Раньше проявление агрессии, травли наблюдалось в основном в подростковом возрасте, однако сегодня, эта проблема становится значимой и для начальной школы, а ее зачатки все чаще обнаруживаются в дошкольном возрасте. Отметим, что если буллинг в школьном возрасте преимущественно носит ситуативный характер, а сами действия, оскорбления, высказывания не являются хорошо продуманными, то для начальной школы это огромная проблема, решение которой требует вмешательства психолога [1].

Следует отметить, что современные дети значительно отличаются от своего предыдущего поколения. Сегодня, многие учителя начальных классов отмечают, что практически ежедневно сталкиваются с ситуациями проявления агрессии, угрозами, насмешками среди младших школьников во время учебы и вне ее. Каждый ученик, в своей классной аудитории, по-своему индивидуален, одинаковых во всем не бывает, что довольно часто и становится причиной насмешек и издевательств со стороны сверстников.

Некоторые исследователи подчеркивают, что жертвой буллинга в младшем школьном возрасте может стать практически любой ученик, даже сильный и уверенный в себе. Многие дети в данном возрасте порой сами, невольно провоцируют сверстников и становятся жертвами травли. Обычно, жертвами буллинга становятся те дети, которые не такие как все, одеты не как все, неряшливые, тревожные, одиночки и т.д. Исследования доказывают, что в основном, зачинщиками буллинга являются те дети, у которых ярко выражен нарциссический характер, которым присуща высокая самооценка [2].

Буллинг по своей сущности обладает своими возрастными, гендерными закономерностями. Его проявление стоит не только в физическом неравенстве сил, но и дисбалансе власти, что позволяет одному ребенку подчинить волю другого. Отметим, что подчинение такого рода не является единичным случаем, оно повторяется в течение длительного времени. Агрессия, направленная на одних и тех же жертв, превращается в стабильные отношения и становится обыденностью. В данном случае буллинг дополняется виктимизацией.

Д.Н. Соловьев, исследуя проблему буллинга, отмечает, что его структура, содержание во многом схожа с конфликтными ситуациями, однако отличен от них специфическими чертами, что позволяет его отнести к отдельной категории недружественных взаимоотношений. Например, такое отличие как дисбаланс, когда обидчик обладает физической и психологической помощью, а жертва, наоборот, нуждается в поддержке и помощи со стороны. Помимо этого, еще одним отличием, которое позволяет говорить о буллинге и конфликтных ситуациях, как о разных вещах – это систематичность, направленность травли, проявления агрессии по отношению к жертве, что сопровождается физическим и психологическим давлением [4].

В младшем школьном возрасте выделяют следующие типы буллингов:

- 1) словесный буллинг (обзывательства, ругательства, издевательство, критика, осуждение, насмешки);
- 2) социальное исключение (игнорирование, отрицание, неприятие, отказ выходить на прямой контакт, обсуждение «за спиной» и т.д.);
- 3) физический буллинг (насилие, повреждение личных вещей, шлепки, толчки и т.д.).

На сегодняшний день, практически в каждой школе, каждом классе есть ученики, которые подвержены ежедневным насмешкам и открытым издевательствам. Определение буллинга переводится как запугивание, психологическое, либо физическое воздействие одного человека на другого. Опираясь на данные исследователей, выделим, что сегодня около 20% школьников подвергаются травле и насилию регулярно, и около 60% эпизодически. Такие показатели заставляют задуматься о необходимости составления программы, либо плана работы по предотвращению, либо снижению риска возникновения таких ситуаций [3].

Также выделим, что современные дети, мальчики и девочки используют различные формы травли. Для мальчиков характерно, в большей степени, физическое насилие, это толчки, пинки,

реже всего игнорирование. Для девочек, наоборот, характерно больше социальное исключение, которое сопровождается байкотами, распусканием слухов, обсуждений, обзывательствами. Сегодня, в эпоху информационных технологий, когда смартфон появляется у ребенка даже в дошкольном возрасте, буллинг приобретает новую форму – кибербуллинг, который проявляется в анонимном издевательстве над человеком посредством мессенджеров, либо чатов и форумов. Младшие школьники регистрируются в социальных сетях под чужими именами и начинают травлю даже незнакомых людей, занимаются троллингом.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что проблема буллинга актуальна и сегодня. Полноценно искоренить ее невозможно, но возможно снизить риск ее возникновения. Сегодня в школах, очень редко с детьми проводятся беседы о том, что издеваться над другим человеком – это плохо. Отсюда следует, что учителя должны больше времени уделять своим ученикам, а родители вопросам воспитания своих детей. Довольно часто, многие учителя не считают нужным говорить детям о данной проблеме, оправдываясь тем, что без огласки проблемы о ней никто не услышит, что является огромной ошибкой, ведь также не услышанными остаются и изгои общества, жертвы буллинга. Важно не допустить той ситуации, когда буллинг станет обыденным явлением, а травля и агрессия нормой поведения. Любой ребенок беззащитен перед буллингом и рискует получить тяжелые психологические увечья, что отрицательно скажется на всей его дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Гребенникова, О. А., Добролюбова М. И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников /О.А. Гребенникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 59. – С. 138-146
2. Кривцова, С.В. Буллинг в школе vs сплоченность равнодушных. /С.В. Кривцова. – М.: ФИРО, 2011.-130 с.
3. Моисеева, Н. М., Сафронова М. В. Проблема профилактики буллинга в школьной среде/Н.М. Моисеева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2015.– № 2. – С. 114-121.
4. Соловьёв, Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста/Д.Н. Соловьёв // Вестник евразийской науки–2014.– № 3 (22). – С. 155-163.

УДК 15.41.59

Седова Алина Юрьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Sedova A.U
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: sedovaa209@gmail.com
Научный руководитель: Махновская Н.В., доцент

Сравнительная характеристика физиолого - генетических предпосылок девиантного поведения Comparative characteristics of the physiological and genetic prerequisites for deviant behavior

Аннотация: в статье приведены многочисленные научные данные сравнительных характеристик физиолого-генетических и социальных предпосылок девиантного поведения. Социально и биологически обосновывается сущность и проблема данного поведения человека. Даются многочисленные подходы отечественных и зарубежных учёных по возникновению

девиантного поведения.

Abstract: the article presents numerous scientific data on the comparative characteristics of the physiological, genetic and social prerequisites for deviant behavior. The essence and problem of this human behavior is substantiated socially and biologically. Numerous approaches of domestic and foreign scientists on the emergence of deviant behavior are given.

Ключевые слова: девиантное поведение, биологические и социальные предпосылки, наследственно-генетические особенности, конституциональные особенности, хромосомы, аномалии.

Key words: deviant behavior, biological and social prerequisites, hereditary genetic features, constitutional features, chromosomes, anomalies.

Девиантное поведение — это поведение, отклоняющееся от общепринятых, социально одобряемых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития.

Для того чтобы понять сущность девиантного поведения, необходимо решить ряд задач:

– дать определение отклоняющегося поведения и разобраться с различными формами его проявления;

– понять причины возникновения девиантного поведения;

– рассмотреть антропо-биологические теории указанной проблемы.

Проблема девиантного поведения находится в центре внимания с начала возникновения социологии. Многие авторы, рассматривая девиантное поведение, используют как синонимы такие понятия как разновидности, виды, типы, формы девиантного поведения.

Например, В. Н. Иванов выделял два уровня отклоняющегося поведения:

1. Докриминогенный: мелкие проступки, нарушение норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонение от общественно-полезной деятельности, употребление алкогольных, наркотических, токсических средств, разрушающих психику, и другие формы поведения, не представляющие опасности.

2. Криминогенный: действия и поступки, выражающиеся в преступных уголовно-наказуемых деяниях [3].

«Ядром» девиантного поведения по классификации Ф. Патаки являются:

- преступность;
- алкоголизм;
- наркомания;
- самоубийство;
- семейные конфликты;
- агрессивный тип поведения;
- ранние антисоциальные формы поведения;
- отрицательное отношение к учебе;
- низкий уровень интеллекта [9].

Важным фактором, влияющим на поведение личности, выступают внутренние, биологические условия. Биологические предпосылки включают: наследственно-генетические особенности, врожденные свойства индивида (приобретенные во время внутриутробного развития и родов), импринтинг (запечатление на ранних этапах онтогенеза) [2].

Биологический фактор регулирует характеристику индивида:

– индивидуальное своеобразие процесса онтогенеза (в том числе темпы созревания/старения);

- гендерные (половые) различия;
- возрастные особенности;
- физическую конституцию;
- здоровье и выносливость;

– состояние и типологические свойства нервной системы.

Первоначально исследователи обращали внимание преимущественно на конституциональные особенности.

В XIX веке итальянский врач-психиатр и криминалист Чезаре Ломброзо (1836-1909) предложил биосоциологическую теорию, в которой связал преступное поведение человека с его анатомическим строением. Ломброзо считал, что преступникам присущи аномалии внутреннего и внешнего анатомического строения, характерные для первобытных людей и человекообразных обезьян. Объектами пристального внимания были: череп, мозг, нос, уши, цвет волос, татуировка, почерк, чувствительность кожи, психические свойства преступника. Используя антропометрический метод, исследователь выделил примерно 37 характеристик «врожденного преступного типа», в их числе: выдающаяся нижняя челюсть, сплюснутый нос, редкая борода, приросшие мочки ушей. Позднее теория Ч. Ломброзо, хотя и вошла в историю научной мысли, но была признана научно несостоятельной.

Другим ярким представителем данного направления выступает американский врач и психолог Уильям Шелдон (1898-1984), который обосновал связь между типами темперамента, а также типами соматического строения человека. Он выделил три ведущих вида телосложения: эндоморфный, мезоморфный, эктоморфный - они коррелируют с тремя типами темперамента: висцеротония, соматотония, церебротония. Их сочетание дает конкретный психотип. Например, для соматотонии характерны такие черты, как потребность в удовольствиях, энергичность, стремление к господству и власти, склонность к риску, агрессивность, нечувствительность. Напротив, при церебротонии наблюдаются сдержанность, чувствительность, социофобия, склонность к одиночеству.

Особое место среди биологических теорий занимает эволюционный подход, основанный на предложенных Чарльзом Дарвином законах естественного отбора и наследственности. Сторонники эволюционного подхода рассматривают различные аспекты человеческого поведения как проявление видовых наследственных программ, в то время как критики эволюционного подхода считают необоснованным перенос законов поведения животных на психологию человека.

Этологический подход Конрада Лоренца (1903-1989), развивающий идеи Дарвина, объясняет различные феномены человеческого поведения, например, агрессию, прежде всего врожденным инстинктом борьбы за существование. «Агрессия, проявления которой часто отождествляются с проявлениями инстинкта смерти, - это такой же инстинкт, как и все остальные, и в естественных условиях так же, как и они, служит сохранению жизни и вида». Данный инстинкт развился в ходе эволюции как биологически целесообразный. Сила агрессии, по мнению исследователя, зависит от количества накопленной агрессивной энергии и силы специфических стимулов, запускающих агрессивное поведение. У людей в отличие от животных широко распространено насилие в отношении представителей своего собственного вида. Утверждая, что агрессивность является врожденным, инстинктивно обусловленным свойством всех высших животных, и доказывая это на множестве убедительных примеров, К.Лоренц приходит к следующему выводу: «У нас есть веские основания считать внутривидовую агрессию наиболее серьезной опасностью, которая грозит человечеству в современных условиях культурно-исторического и технического развития».

С именами выдающихся ученых XIX века Фрэнсиса Гальтона (1822 – 1911) и Грегора Менделя (1822 – 1884) связано начало развития психогенетики. В 1865 году они опубликовали результаты первых исследований в области психогенетики. В последующие годы Ф. Гальтон провел систематическое изучение индивидуальных различий, впервые используя близнецовый и статистический методы. Его работы положили начало многочисленным исследованиям наследственных детерминант интеллекта. Личностные характеристики и поведение изучались в гораздо меньшей степени.

Одним из немногих исключений являются исследования экстраверсии и нейротизма, проведенные во многих странах мира. Например, изучение 15 тысяч пар родственников в

Америке, Австралии и Европе (1992) методом поперечных срезов, предпринятое шведским ученым Нэнси Петерсон, позволило сделать два основных вывода: свойства нейротизма и экстраверсии характеризуются генетической обусловленностью на протяжении всего онтогенеза; с увеличением возраста показатели наследуемости снижаются (особенно в случае нейротизма). Поскольку нейротизм и экстраверсия влияют на различные виды поведения человека, постольку можно считать отклоняющееся поведение генетически обусловленным (хотя и опосредованно). Например, Г. Айзенк, изучая связь поведения с индивидуально-типологическими особенностями заключенных, сделал вывод, что экстраверты более, чем интроверты, склонны к совершению преступлений, что, по его мнению, детерминировано биологически. Другие исследователи отмечают устойчивую связь между химической зависимостью и такими характеристиками, как повышенная чувствительность и пониженная способность переносить стресс [10].

Предпринимались также попытки поставить преступное поведение в зависимость от конституционального типа человека (типа телосложения), который, в свою очередь, связывался с работой желез внутренней секреции [4]. Выделялось три основных соматических типа [7]:

Эндоморфный – тенденция к ожирению, мягкая округленность тела, короткие и тонкие конечности, тонкие кости, гладкая кожа; расслабленная личность с повышенным уровнем комфортности, любит роскошь, экстраверт.

Мезоморфный – преобладание мышц, костей и опорно-двигательной системы, большое туловище, широкая грудь, большие ладони и руки, плотное телосложение; активный, агрессивный и несдержанный тип личности.

Эктоморфный – преобладание кожи, хрупкое тело, тонкие кости, покатые плечи, маленькое лицо, острый нос, тонкие волосы; чувствительный тип с расстройствами внимания и бессонницей, проблемами с кожей и аллергиями.

Хотя каждому человеку в определённой степени присущи признаки всех трёх названных типов, считалось, что у преступников в наибольшей степени выражены признаки мезоморфного типа. Одним из доказательств данной связи считаются результаты генетических исследований У. Пирса, проведённые в середине 60-х годов XX века. Его исследования привели к выводу, что наличие лишней Y-хромосомы у мужчин определяет их предрасположенность к криминальному поведению (среди заключенных такая аномалия проявляется в 15 раз чаще, чем обычно).

Эти, получившие известность исследования, связаны с изучением хромосомных аномалий и их связи с совершением преступлений. Пол человека и связанные с ним биологические признаки определяются набором половых хромосом: у мужчин присутствует набор XY хромосом, у женщин – XX. Наблюдаются также случаи, когда в результате каких-то аномалий на ранней стадии зародышевого развития происходит удвоение «мужской» половой хромосомы Y – XYY синдром. Фенотипически люди, имеющие это отклонение, отличаются весьма высоким ростом.

Исследования, проведённые в США, Англии, Австралии и других странах показали, что кариотип XYY чаще встречается среди обследованных преступников, чем в контрольной группе. В специально подобранных группах правонарушителей (с умственными аномалиями или высоким ростом) этот признак встречался в 10 и более раз чаще. Была даже выдвинута гипотеза о том, что удвоение Y-хромосомы влечёт за собой формирование «сверхмужского» типа личности, предрасположенного к агрессивному и жестокому поведению [5].

Однако эта гипотеза не нашла подтверждения: изучение поведения лиц с XYY-синдромом не выявило какой-либо их повышенной жестокости. Кроме того, данная хромосомная аномалия не может объяснить происхождения не только преступности в целом, но и даже какой-либо её части: в норме она встречается примерно у 0,1–0,2% населения [6].

Кроме того, наличие корреляции между хромосомной аномалией и преступным поведением ещё не означает наличия между ними причинной связи. Отмечается, что причиной возникновения хромосомных аномалий могут служить такие обстоятельства, как злоупотребление алкоголем и наркотиками, одновременно являющиеся сильными социальными факторами формирования преступной личности.

Так, первым осуждённым, у которого было обнаружено наличие такой аномалии, в Европе стал Даниэль Югон. Указывается, что он «в возрасте 4 лет перенёс энцефалит и страдал нервными припадками, родился с деформацией ступни, что повлекло нарушение двигательных функций, и был предметом насмешек братьев, сестёр, товарищей; в пубертатном возрасте получил глубокую травму, которая не изгладилась из его памяти и была даже причиной попытки самоубийства. Он не имел возможности приобрести профессиональные навыки и получить определённую постоянную работу, работал с 15 лет и с этого же времени употреблял спиртные напитки»[8]. В такой ситуации невозможно определить точно, какие аспекты преступного поведения определяются хромосомной аномалией, а какие – социальной деформацией личности.

В то же время критики данного подхода замечают, что девиантность носителей лишней Y-хромосомы может быть следствием не хромосомной аномалии, а связанных с ней индивидуальных особенностей, таких, как высокий рост, быстрое созревание, низкий интеллект.

Возможность рождения детей с одинаковым генетическим кодом—однойцевых близнецов, заложенная в природу человека, даёт способ определить, есть ли зависимость между генетическими особенностями человека и характером его поведения. Было обнаружено, что если один из таких сиблингов совершает преступление, то и второй с большой степенью вероятности последует по его стопам [1].

Таким образом, внутренние биологические процессы играют определенную роль в формировании отклоняющегося поведения. Они определяют силу и характер наших реакций на любые средовые воздействия. Несмотря на наличие фактов, подтверждающих существование биологических основ отклоняющегося поведения, они действуют только в контексте определенного социального окружения. Более того, социальные условия сами по себе вполне могут вызывать биологические изменения в организме, определяя, например, реактивность нервной системы или гормональный фон.

В целом отклоняющееся поведение личности является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности.

Список литературы

1. Варчук, Т. В. Криминология: учебное пособие. / Т.В. Варчук– М.: Наука, 2002.– 100 с.
2. Змановская, В. Н. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). /В.Н. Змановская– М: Педагогика, 2001. – 85 с.
3. Иванов, В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы/В.Н. Иванов // Социально-политический журнал. –1995.– № 2.– С. 47-57.
4. Малкова, В.Д. Криминология: учебник / В. Д. Малкова. – М.: ЗАО Юстицинформ, 2006. – 265с.
5. Долгова, А.И. Криминология: учебник для вузов / А. И. Долговой. – М.: НОРМА, 2001. – 329 с.
6. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. /В.В. Ковалев– М.: Медицина, 1981.– 607 с.
7. Кузнецова, Н. Ф. Проблемы криминологической детерминации. /Н.Ф. Кузнецова– М.: МГУ, 1984.– 215 с.
8. Майсак, Н. В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения/Н.В.Майсак // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4 – С. 78-86.
9. Патаки, Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного)поведения/ Ф.Патаки // Психологический жернал. – 1987.– № 4. – С. 92-102.
10. Свирин, Ю. Биологический (генетический) фактор как одно из условий преступного поведения /Ю. Свирин // Российская юстиция. – 1996. –№ 12. – С. 23 - 12.

Цаболова Яна Эриковна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Tsabolova Y. E.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: ytsabolova@mail.ru
Научный руководитель: Козлова Н. А., доцент

Психологическая безопасность детей дошкольного возраста в образовательной среде **Psychological safety of preschool children in an educational environment**

Аннотация. Данная статья посвящена изучению психологической безопасности дошкольников в образовательной среде. В статье рассматриваются разные подходы, используемые исследователями для определения понятия безопасности как психолого-педагогической категории. В статье выделены ключевые закономерности, которые способствуют знакомству детей с ценностями безопасности жизнедеятельности.

Abstract. This article is devoted to the study of psychological safety of preschool children in the educational environment. The article considers different approaches used by researchers to define the concept of safety as a psychological and pedagogical category. The article highlights the key regularities and approaches that contribute to the acquaintance of children with the values of life safety.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность дошкольников, безопасность личности, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения.

Keywords: educational environment, psychological safety of preschoolers, personal safety, preschool children, preschool educational institutions.

Как известно, жизнь людей прочно связана с окружающей его средой, потому проблема личной безопасности доказана во всем мире. Образованию принадлежит главная функция в обеспечении национальной безопасности и жизни человека и общества. Жизнь неоднократно демонстрирует нам важность предоставления безопасной жизнедеятельности, требует подготовки работников дошкольных образовательных учреждений, детей, родителей к устойчивому образу жизни в современных условиях.

Предоставление безопасности жизнедеятельности считается наиважнейшей задачей личности, людей и страны. Психологически безопасная среда в дошкольном учреждении необходима для общего развития ребенка, сохранения и укрепления психологического здоровья. общепризнано, что стремительные перемены последних десятилетий в стране нанесли ущерб многим традициям, устоям и ценностям, именно поэтому безопасность стала сегодня столь острой проблемой. Личная безопасность находится под угрозой, всевозможные опасности таятся практически за каждым углом и почти в каждом районе, что приводит к росту антагонизма, тревоги и отчуждения между людьми. Поскольку люди не чувствуют себя в достаточной безопасности, защита стала одной из их основных потребностей [2, с. 65].

Поскольку безопасность сегодня является одной из самых основных потребностей человека, крайне важно создать такую образовательную среду, которая могла бы способствовать развитию благоприятных условий для образования и обучения. А. Маслоу доказал, что первая и самая основная потребность ребенка — это безопасность. Второй уровень пятиступенчатой иерархии потребностей А. Маслоу имеет решающее значение для потребностей человека в защите, стабильности и уверенности в будущем [2, с. 225].

Анализ исследовательских подходов позволяет понять сущность понятия «безопасность дошкольного возраста», предмет которого рассматривается зарубежными и российскими

учеными, такими как Авдеева Н.Н. [1], Зайцева Г.К. [5], Маслоу А. [2], Харламенкова Н.Е. [9] и др. Они внесли значительный вклад в научные исследования по выживанию, самосохранению и психологической безопасности детей дошкольного возраста.

По мнению Харламенковой Н.Е., дошкольный возраст является решающим для формирования чувства безопасности. Одна из главных целей автора – дать советы по основным идеям безопасности жизнедеятельности, научить детей собственной безопасности и помочь им отличить добро от зла. Дети должны знать, как защитить себя от опасных людей и куда обратиться за помощью в чрезвычайной ситуации [9, с. 168].

Авдеева Н.Н. рассматривает понятие «безопасность» под новым углом. Это состояние, при котором фундаментальные интересы личности, общества и государства защищены от внутренних и внешних угроз [1, с. 45].

Ф.К. Магулов определяет безопасность как «совокупность функций, характеризующих устойчивое состояние защищенности объекта от многочисленных угроз и опасностей, воздействие которых может нарушить его структурную и функциональную целостность» [6, с. 171].

Психологическая защита дошкольников определяется как: целостность личности, адаптивность; сохранение психики человека; среда, создающая безопасность для личности, свободная от выявления психологического давления, способствующая удовлетворению потребности в личном и конфиденциальном общении, обеспечивающая психическое здоровье занимающихся; нормальное функционирование.

Условия позитивного аффекта, открытого доверия, личностного развития и психического здоровья способствуют развитию психической безопасности у участников образовательного процесса [7, с. 17].

Задача воспитателя дошкольного учреждения – организовать образовательный процесс, который охраняет здоровье детей дошкольного возраста и прививает им здоровьесберегающее поведение. Он понимает общие закономерности развития, организует образовательный процесс, создает условия для усвоения новой информации, владеет приемами и средствами психолого-педагогического образования детей, создает среду, способствующую профессиональному и личностному развитию. Воспитатель приобщает дошкольников к культуре здоровья, культуре безопасности жизнедеятельности и развитию личности через определенный стиль поведения, демонстрирующий безопасность здоровья человека [4, с. 38].

Личная безопасность рассматривается как индикатор надвигающейся опасности. Основной мотивацией для защиты безопасности детей в детских садах является развитие у детей базового понимания опасности и повышение их способности предвидеть ее последствия на протяжении всей жизни. Кроме того, воспитанникам необходимо точно анализировать свои способности и делать осознанный выбор безопасных действий в различных контекстах, эффективность которых необходимо оценивать не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе [2, с. 102].

Большинство родителей и воспитанников детского сада положительно относятся к окружающей среде, удовлетворены ее аспектами в детском саду, часто взаимодействуют с ней и посещают образовательное учреждение, обеспечивающее психологически стабильную образовательную среду. Личное доверительное общение покрывает основные потребности, защищает психологическую безопасность обсуждаемых субъектов и достигается с помощью диалоговых психологических технологий, воспитывающих сотрудничество и устраняющих психологическую враждебность в контакте.

На основании рассмотренной литературы можно с уверенностью сказать, что под безопасностью как научной категорией по отношению к субъекту понимается: специфическое состояние субъекта и его жизнедеятельности; уровень защищенности интересов субъекта безопасности в системе мер по предупреждению и борьбе с угрозами; достаточно качественные характеристики устойчивого развития субъекта безопасности, включая личностные структуры; уровень защищенности интересов субъекта безопасности в системе мер по предупреждению и борьбе с угрозами.

И.А. Баева дает важное определение психологической безопасности с точки зрения

обеспечения позитивной образовательной среды: «Психологическая безопасность – это состояние образовательной среды, способствующее удовлетворению основных потребностей в личном конфиденциальном общении, созданию чувства ответственности в среде и обеспечению психического здоровья участников» [3, с. 15].

Таким образом, под психологической безопасностью детей дошкольного возраста мы представляем совокупность научных знаний, включающих теорию и практику, которые защищают людей от вредных и пагубных последствий всех аспектов человеческой деятельности, сохраняя безопасность и здоровье окружающей среды. В образовательной среде безопасность является источником психологической социальной защищенности.

Список литературы

1. Авдеева, Н.Н., Князева, Н.Л., Стеркина, Р.Б. Безопасность. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. /Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина // СПб.: Просвещение, 2012. – 144 с.
2. Алексеенко, В.А. Основы безопасности жизнедеятельности. Учебное пособие. / В.А. Алексеенко// Ростов на Дону: Феникс , 2001. – 318 с.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И.А. Баева // Казанский педагогический журнал. - 2017. – № 6. – С. 12-17.
4. Зотова, О.Ю. Психологическая безопасность личности в условиях образовательного процесса / Д. Х. Гурьева – СПб: Просвещение, 2014. –140с.
5. Зайцева, Г.К. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности/. Г. К. Зайцева. – СПб: Просвещение, 2011 – 268 с.
6. Магулов, Ф.К. Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа. /Ф.К. Магулов – М.: ЭКСМО, 2003. – 243 с.
7. Новаева, В.И., Оплеева, И.А. Влияние психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения на развитие ребенка /В.И. Новаева, И.А. Оплеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 81–85.
8. Малокоедов, А.В. Психологическая безопасность личности: основы комплексного анализа / А. В. Малокоедов, И. М. Слободчиков – М: Левь, 2017. – 173 с.
9. Харламенкова, Н. Е. Психологическая безопасность личности / Н. Е. Харламенкова [и др.]. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 261 с.

УДК 378.1

Цацаев Азаматкерей Назирович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Tsatsaev A.N.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: ferb00fn@mail.ru

Научный руководитель: Ильченко С.Л. ст. преподаватель

Организация образовательной деятельности 3-7 лет с использованием инновационных технологий

Organization of educational activities for 3-7 years using innovative technologies

Аннотация: в статье рассматривается актуальность использования инновационных физкультурно-оздоровительных технологий в работе дошкольных учреждений, дается описание наиболее востребованных инновационных технологий и их места в воспитательно-образовательной деятельности.

Abstract: the article examines the relevance of the use of innovative physical culture and wellness technologies in the work of preschool institutions, describes the most popular innovative technologies and their place in the educational and educational activities of preschoolers.

Ключевые слова: дошкольники, инновационные технологии, детский фитнес, пилатес, стретчинг.

Key words: preschoolers, innovative technologies, children's fitness, pilates, stretching.

Дошкольный период относительно короток, но именно этот период является наиболее важным в воспитании и развитии ребенка. Использование инновационных технологий в процессе обучения физической культуре является важным шагом в развитии и обусловлено требованиями современного образования.

Разработка инновационных технологий физического воспитания дошкольников является одной из важнейших, хотя и достаточно сложных задач, направленных на повышение эффективности и качества дошкольного образования.

Педагогические инновации базируются на двух ключевых подходах:

1. Личностно-ориентировочный подход предполагает ориентацию образовательного процесса на личность каждого воспитуемого, обучающегося или студента. Современная педагогика должна учитывать уникальный опыт и характер каждого ученика, развивать его личность и таланты.

Реализация данного подхода включает опору на принципы выбора (обучающиеся могут выбирать направления, которые им наиболее близки), доверия (без авторитарного давления со стороны преподавателей), творчества и успеха, субъектности, индивидуальности;

2. Компетентностный подход является новым для российского образования. Он делает акцент на результате обучения, а результатом является не совокупность знаний, а совокупность навыков, способность применения полученных знаний на практике.

Рассмотрим инновационные оздоровительные технологии, используемые в работе с детьми от 3 до 7 лет в дошкольных образовательных организациях:

Детский фитнес.

Прежде всего, детский фитнес – это спортивная программа, разработанная с учетом физической подготовки и возраста ребенка. На детских занятиях по фитнесу дети не только развивают ловкость и гибкость, но и выплескивают накопившуюся энергию, играя с другими детьми. Занятие может включать в себя как упражнения для осанки, так и упражнения со скакалкой, хореографию, плавание, элементы гимнастики, аэробики, йоги и даже восточных единоборств и другие виды физической активности.

В настоящее время детский фитнес востребован как никогда. В общем, программ для детского фитнеса очень много, и у вас есть возможность выбрать именно те занятия, которые наиболее подходят по возрасту и темпераменту и которые позволят детям реализовать себя по максимуму.

Детский стретчинг.

Детский стретчинг, или игровая растяжка, предполагает развитие всех групп мышц. Важной особенностью такого рода упражнений является то, что во время занятия дети имитируют действия животных и насекомых. Упражнение может развиваться по определенному сценарию, в форме сказки или другого сюжета. Во время этого вида фитнеса дети учатся не только спортивным, но и танцевальным движениям, развивают творческое мышление, скорость реакции, координацию и внимание.

Техника игровой растяжки основана на статическом растяжении мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, что способствует профилактике нарушений осанки и ее коррекции, оказывает глубокое оздоравливающее воздействие на весь организм [2].

Детский пилатес.

Детский пилатес – еще одна инновационная технология проведения занятий по физической культуре в дошкольных учреждениях. Это комплекс упражнений пилатеса, адаптированный для

детей дошкольного возраста. Часто такие занятия также проходят в игровой форме по сценарию сказки. Этот вид упражнений укрепляет мышцы тела, развивает гибкость, растяжку и силу.

Проводить такие занятия можно с использованием различного оборудования и специально подобранной успокаивающей музыки. Важно отметить, что такие упражнения следует выполнять плавно, медленно и с полной концентрацией внимания.

Игровой самомассаж.

Игровой самомассаж – нетрадиционный вид физических упражнений, помогающий естественному развитию детского организма, морфологическому и функциональному совершенствованию его отдельных органов и систем. Это основа закаливания и оздоровления детского организма. Выполняя упражнения самомассажа в игровой форме, под музыкальное сопровождение, дети получают радость и хорошее настроение. Такие упражнения способствуют формированию у ребенка осознанного стремления к здоровью, развитию навыка собственного оздоровления.

Психогимнастика.

Психогимнастика – это упражнения, направленные на обучение детей психорегуляции (в основе которой лежит миорелаксация или миорелаксация), которые помогают детям расслабиться, научиться саморегуляции и т. д. Психогимнастика – это курс специальных занятий (зарисовок, упражнений и игр, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

Психогимнастика – это не физическое воспитание, не механическое повторение физических упражнений. Любое физическое движение в психогимнастике выражает образ. атрибуты также является одним условием. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, т. е. обозначаться физическими действиями. И с помощью комментариев ведущего к этим процессам подключается внутреннее внимание детей[1].

Силовая аэробика.

Силовая аэробика (Fitness Workout) – занятие, на котором для разогрева используются упражнения танцевальной аэробики, в основной части занятия выполняются упражнения силовой направленности. Сочетание разных видов упражнений осуществляется по типу «круговой тренировки» [3].

Ритмопластика.

Ритмопластика – это оздоровительная гимнастика, основанная на разнообразных гимнастических упражнениях, которые выполняются под определенную ритмичную музыку и чаще всего украшены танцевальными движениями.

Основным направлением считается:

- раскрепощение ребенка в психологическом плане;
- способствует обогащению эмоциональной сферы детей;
- улучшить коммуникативные навыки;
- развивать выносливость, силу;
- сформировать правильную осанку; повышенная прыгучесть и подвижность суставов;
- улучшить координацию движений.

Таким образом, использование инновационных физкультурно-оздоровительных технологий необходимая потребность современного времени. Они нацелены на всестороннее развитие дошкольника и учитывают его психологические характеристики, что делает данные технологии эффективными и востребованными.

Список литературы

1. Алхасов, Д.С. Методика обучения предмету «Физическая культура» в 2 ч. Часть 1 : учебное пособие для среднего профессионального образования / Д. С. Алхасов. – М.: Юрайт, 2022. – 254 с.
2. Муллер, А.Б. Физическая культура: учебник и практикум для вузов / А. Б. Муллер, Н. С. Дядичкина, Ю. А. Богащенко. – М.: Юрайт, 2022. – 424 с.

3. Современные инновационные технологии в физкультурно-оздоровительной работе ДОУ, 2018, [Электронный ресурс] URL: <http://5.kropds.ru/metodicheskaya-kopilka/konsultacii-dlya-vospitatelej/3262.html> (дата обращения: 27.04.2022)

УДК 159.9

Чебаненко Алёна Самвеловна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Chebanenko A. S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alena-balayan@mail.ru

Научный руководитель: Корлякова С.Г., профессор

Развитие мнестической функции у детей младшего школьного возраста The development of mnesic function in primary school children as an object of psychological research.

Аннотация: В статье анализируется актуальная проблема развития мнестической функции у детей младшего школьного возраста. Подчеркивается, что младший школьный возраст является сенситивным для становления высших форм произвольного запоминания, и по этой причине целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью будет наиболее эффективна.

Abstract: The article analyzes the actual problem of the development of mnesic function in children of primary school age. It is emphasized that primary school age is sensitive for the development of higher forms of voluntary memorization, and for this reason, purposeful developmental activity for mastering mnemonic activity will be most effective.

*Ключевые слова: Мнестическая функция, младшие школьники, мнемическая деятельность.
Key words: Arbitrary regulation, primary school students, mnemonic activity.*

Этап младшего школьного возраста длится от 6 до 11 лет с точки зрения психологической периодизации и от 6 до 10 лет – педагогической периодизации. Нетрудно заметить, что основой педагогической периодизации являются, с одной стороны, стадии физического и психического развития, а с другой – условия, в которых происходит воспитание. По признанию отечественных ученых Н.Ф. Талызиной, Л.С. Выготского, М.И. Махмутовой, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина и других, важнейшей задачей в начальной школе является обучение ребенка самостоятельной учебе, от которой будет зависеть не только эффективность образовательного процесса, но и развитие всех психических качеств ребенка [1]. В начале младшего школьного возраста в психическом развитии ребенка намечаются три линии: линия формирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации [4].

Наиболее крупные изменения происходят в познавательной сфере детей. По словам Л.С. Выготского, в начале своего обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности детей. Развитие словесно-логического мышления, которое совершается во время усвоения научных знаний, перестраивает все без исключения прочие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие становится думающим». Внимание младших школьников произвольно, мало устойчиво, ограничено в объеме. Положение ребенка, который поступает в школу, представляет собой существенный прорыв в социальном и личностном развитии ребенка [5].

Трансформация мнестической функции младшего школьника может быть вызвана

значительными требованиями к ее эффективности, что необходимо при выполнении новых мнемических задач, которые появляются в ходе учебной деятельности. Младший школьник может многое вспомнить, умеет запоминать нужный материал буквально, умеет пересказывать его собственными словами и через продолжительное время способен воспроизвести его близко к исходному тексту [6].

Неспособность ребенка запоминать, воспроизводить заученный материал в конечном итоге влияет на его учебную жизнь в школе. Изменения и преобразования в психической познавательной деятельности, которые имеются в младшем школьном возрасте, имеют большое значение для дальнейшего полноценного развития психики в целом [3].

Однако специальные исследования показывают, что при нынешней преобладающей системе начального образования этот процесс часто происходит стихийно. Следует отметить, что у многих детей к младшему школьному возрасту диагностируется недостаточная сформированность определенных познавательных процессов психики [2]. К таким познавательным процессам можно отнести произвольное внимание и память, регуляцию умственных действий, которая происходит осознанно. Их истинное развитие сменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях. В связи с таким положением дел психолог, работающий с детьми младшего школьного возраста, должен определить задачи, связанные с целенаправленным развитием психических познавательных процессов. В школьном возрасте происходят качественные изменения мнемической функции ребенка, которые приобретают признаки произвольности, они сознательно регулируются и опосредуются. [7].

Такие качественные изменения в памяти детей в начальной школе связаны, прежде всего, с освоением различных методов и стратегий запоминания учебных материалов в результате обучения.

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает быть оправданной, заставляя ребенка искать приемы запоминания материала. Наиболее важными являются приемы смыслового запоминания, которые являются основой логической памяти. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию не одинакова на протяжении всей учебы в начальной школе и существенно различается у учеников I - II и III - IV классов. Таким образом, дети в возрасте от 7 до 8 лет обычно находятся в ситуациях, когда им гораздо легче запомнить материал без использования каких-либо средств, чем запомнить, понять и систематизировать его. Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как ты запомнил? О чем ты думал в процессе запоминания? и т.д.» чаще всего отвечают так: «Просто запомнил – и все». Это отражается на результативной стороне памяти. Для младших школьников легче выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо» [8].

В качестве мыслительных методов запоминания могут быть использованы следующие: классификация, смысловое соотнесение, выделение смысловых опор, составление плана и др.

Специальные исследования, посвященные изучению возможностей формирования этих приемов у учеников начальной школы, показывают, что обучение мнемическим приемам, основанным на умственном поведении, должно включать два этапа:

- а) формирование самого умственного действия;
- б) использование его в качестве мнемического приёма, т.е. средства запоминания. Поэтому, прежде чем использовать, например, методику классификации для запоминания материала, необходимо освоить классификацию как самостоятельное умственное действие.

Процесс развития мнемической функции у младших школьников должен быть организован специально, поскольку подавляющее большинство детей этого возраста самостоятельно (без специальной подготовки) без техники смысловой обработки материала прибегают к использованию инструмента повторения для запоминания. Но даже если они успешно изучают методы смыслового анализа и запоминания во время обучения, в целом в учебной деятельности они не сразу используются детьми. Это требует особой мотивации со стороны взрослых [8].

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является наиболее эффективной в этот период. Важным условием является учет индивидуальных особенностей памяти ребенка; его объем, модальность (визуальная, слуховая, моторная) и т.д. Независимо от этого, каждый обучающий должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы правильно и надежно запоминать материал, необходимо активно работать с этим материалом и эффективно организовывать такую работу.

Обобщая вышеизложенное, мы можем прийти к следующим выводам:

1. В младшем школьном возрасте происходят существенные перемены в функционировании, развитии психических познавательных процессов. В целом они испытывают значительные изменения в своей структуре.

2. В младшем школьном возрасте происходят качественные изменения мнемической функции детей, которые приобретают черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

3. Способность ребенка младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова в течение обучения в начальной школе и значительно отличается у обучающихся I–II и III–IV классов.

4. Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, по этой причине целенаправленная развивающая деятельность по овладению мнемической деятельностью считается в данный период более эффективной.

Список литературы

1. Гонеев, А.Д., Лифинцева, Н.И., Ялпаева, Н.В. Основы коррекционной педагогики. / Гонеев А.Д, Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В.– М.: Академия, 2004.– 112 с.
2. Гоник, И.Л., Фетисов, А.В. и др. Рекомендации по разработке рабочих программ учебных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС. Методические указания./И.Л. Гоник, А.В. Фетисов – Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2011.– 135 с.
3. Дубровина, И.В., Андреева, А.Д. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителей. /И.В. Дубровина, А.Д. Андреева – М.: Просвещение, 2011.– 148 с.
4. Матюгин, И.Ю., Рыбникова И.К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. /И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова – М.: «Эйдос», 1996.
5. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста. /Ю.В. Микадзе – СПб.: Питер, 2008.–413 с.
6. Нечаев, А.П. Память человека и ее воспитание /А.П. Нечаев – М.: Воронеж, 1997.– 350 с.
7. Давыдова, В.В. Психическое развитие младших школьников / В.В. Давыдова. – М.: Юнити-Дана, 1990.– 151 с.
8. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. /Л.В. Черемошкина – Ярославль: Академия развития, 1997.– 429 с.

УДК 373

Шевченко Анастасия Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Shevchenko A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ansty.shv@gmail.com

Научный руководитель: Войнова И.М., доцент

Формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности

Formation of moral values of younger schoolchildren in extracurricular activities

Аннотация: содержание ФГОСа напоминает нам о том, что образование – одна из важнейших сфер общественной жизни. Проблема формирования нравственных ценностей у младших школьников на сегодняшний день имеет недостаточную степень изученности. При работе с учащимися в младшем школьном возрасте внеурочная деятельность на популярную тематику может способствовать развитию у учащихся нравственных знаний и навыков.

Abstract: The content of the Federal State Educational Standard reminds us that education is one of the most important spheres of public life. The problem of the formation of moral values among younger schoolchildren today has an insufficient degree of study. When working with students at primary school age, extracurricular activities on popular topics can contribute to the development of moral knowledge and skills among students.

Ключевые слова: нравственные ценности, младший школьник, внеурочная деятельность.

Key words: moral values, primary school student, extracurricular activities

Значимость внеурочной деятельности в отечественной педагогике весьма велика, учитывая то, что форма внеурочной деятельности идеально подходит для реализации принципов компетентностного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подхода.

В условиях внедрения ФГОСа третьего поколения внеурочная деятельность кажется наиболее перспективной для развития нравственных качеств младшего школьника. В ходе работы в форме внеурочной деятельности школьники смогут самостоятельно проводить поиск, анализ и отбор необходимой информации по моральной проблеме в соответствии с поставленными перед ними задачами, что позитивно скажется на формировании адекватной самооценки, инициативности и самостоятельности.

Вместе с тем, внеурочная деятельность поможет создать естественные условия для интеграции умения понимать успех или неуспех своей нравственной позиции и способности конструктивного оценивания своих нравственных качеств. Именно поэтому, с целью избегания негативной реакции на внеурочную деятельность у школьников, следует предварительно организовать диагностику нравственных качеств внеурочной деятельности в форме беседы и анкетирования.

При получении адекватных знаний об особенностях нравственных ценностей современных учеников начальных классов, педагог должен основываться на определении критериев, и на уровне их сформированности у учащихся[1].

Интегрально-аналитический подход является оптимальным подходом при определении критериев сформированности данных личностных характеристик. Он представляет собой функциональное, поэтапное изучение знаний о нравственных ценностях, отношений к ним, мотивов поведения и реальных поступков [7]. С другой стороны, данный подход предполагает выделение главного критерия. Для определения, каким уровнем сформированности нравственных ценностей обладают учащиеся, мы провели диагностику основных критериев – когнитивный, оценочно-эмоциональный, мотивационный, поведенческий. Проанализировав материал, который собран с использованием вышеуказанных методик, мы сгруппировали учащихся начальных классов, исходя из уровня сформированности у них нравственных ценностей и представлений. В современных педагогических научных теориях выделяются три основных уровня освоения учащимися нравственных ценностей: достаточный, удовлетворительный и неудовлетворительный.

Наглядное представление об уровне сформированности когнитивного компонента можно получить с помощью методики Колмогоровой Л.С.

Цель данной методики – изучение представлений младших школьников об определенном

наборе нравственных ценностей, а также выявление их отношения к данным категориям.

Педагог задает учащимся вопросы, которые имеют отношение к проявлению нравственных ценностей в поведении людей. Ученики, участвующие в эксперименте, должны письменно зафиксировать свои представления о ценностях и собственное отношение к каждому из них и то, насколько у ребенка сформировано желание (нежелание) обладать данной нравственной ценностью.

Кроме существующего набора нравственных ценностей учащиеся могут использовать и другие качества человека, и социальные явления. Следующая методика способствует эффективному методу их изучения. Речь идет о методике Л.С. Колмогоровой «Идеальный человек»

Цель методики «Идеальный человек» – выявить ценностные представления о том, каким должен быть человек, определить образ идеального человека.

Выявить уровень сформированности мотивационного компонента можно с помощью методики И.М. Витковской: «Цветик-семицветик».

Цель методики «Цветик – семицветик» – выявить направленность желаний и интересов учащихся младших классов.

В ее основе следующие действия: учащимся выдаются цветки с семью лепестками, на этих лепестках они записывают свои желания (желания должны быть пронумерованы), в которых они должны проявить заботу о собственном благополучии, о благе для класса и одноклассниках, школы, для близких или всех людей в мире (на выбор).

Выявление уровня сформированности поведенческого компонента возможно с помощью методики: «Конвейер», автором которой является Г.Ф. Гаврилычева.

Цель методики «Конвейер» – выявить поведенческие навыки детей в ситуации взаимодействия.

Полученные результаты подтверждают научные факты изучения переживаний детей, касающиеся нравственных категорий, а конкретно – недостаточная сформированность нравственных ценностей у младших школьников. Изучая особенности ведущих составляющих нравственных ценностей у первоклассников, мы сделали заключение, что в данной области имеются серьезные воспитательные пробелы.

Имея ввиду когнитивный компонент нравственных ценностей младших школьников, можно сделать вывод о неудовлетворительном уровне сформированности у учащихся данного компонента. Изучив оценочно-эмоциональный компонент нравственных ценностей учеников начальной школы, мы сделали заключение, что у учащихся присутствуют и удовлетворительный и неудовлетворительный уровень развития.

У большого количества детей наблюдается отсутствие переживаний нравственных категорий как личностных ценностей и при этом образ идеального человека не выражен, не определен, недостаточно сформирован. Именно средства массовой информации являются своеобразным источником, пропагандирующим образ идеального человека, который достаточно быстро усваивается не до конца сформированной психикой младшего школьника.

Большая часть личностных ценностей участвующих в эксперименте детей, сводится к базовым потребностям учащегося в отдыхе, пище, уходе взрослых, в благоприятных условиях жизни.

В общей своей массе, у учащихся был выявлен недостаточный уровень развития мотивационного компонента нравственных ценностей. Это значит, что их личностные стремления направлены на себя, и в основном базируются на определенных желаниях обладания теми или иными материальными ценностями.

Хотя иногда у детей наблюдается, в некоторых воображаемых ситуациях, желание руководствоваться социальными мотивами поступка. Несомненно, поведенческий компонент требует дополнительных формирующих действий.

Учащиеся недостаточно научены создавать доброжелательные отношения в группе, плодотворно сотрудничать. Они еще не готовы к тому, чтобы добровольно прийти на помощь

однокласснику, это прямо указывает на то, что существует направленность их желаний и действий на себя и именно этот факт указывает на неустойчивость социальных мотивов.

Формирование нравственных ценностей – многогранный и непростой процесс, на который оказывает влияние достаточное количество факторов, таких как: социокультурная среда, семейные ценности конкретного ребенка, ценности, транслируемые посредством телевизионных программ и др [3]. Ключевым предложением данного исследования является предположение о том, что внеурочная деятельность младших школьников, организованная с соблюдением определенных условий, может достаточно эффективно влиять на этот процесс, то есть быть одним из основных факторов, влияющих на формирование нравственных ценностей у учеников начальной школы.

Анализируя разнообразные аспекты понятия «нравственные ценности», мы вывели заключение о том, что с точки зрения своего содержания данные ценности связаны с ценностями общества, которые представляют собой объект внимания таких наук как социология, этика, аксиология. А с функциональной точки зрения это личностные ценности индивида, изучаемые психологией и педагогикой. Социальные ценности представляют собой ориентиры и обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, которые воплощают исторический опыт общества [2]. Они служат источником формирования личностных ценностей субъекта. В результате анализа понятий личностных ценностей субъекта, нравственности и нравственного воспитания нами было определено, что нравственные ценности являются генетически производными от ценностей общества. Они вырабатываются человеком добровольно и самостоятельно в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Их содержательным вектором является гуманизм.

Как педагогическое явление ценности включены в конкретизированные цели нравственного воспитания. Совокупность базовых нравственных ценностей можно выделить по признаку субъектов гуманных отношений. Они располагаются концентрически: Человек, близкие, Отечество, человечество.

При формировании ценностного отношения к близким людям ученики задумываются о благе для всего человечества. В этом проявляется и относительность, и абсолютность ценностей как категории нравственности. Ценности осознаются младшими школьниками не линейно (по одной в определенном порядке), а во взаимосвязях. Данную особенность можно считать специфической закономерностью [4].

При актуализации в опыте детей одной ценности в их сознании спонтанно проявляются другие. Поэтому выделение в программах порядка следования ведущих для формирования у школьников ценностей является условным. Специфика формирования нравственных ценностей у младших школьников заключается в возрастных особенностях развития учеников, закономерностях, механизмах и логике данного процесса. В науке выработан единый взгляд на особенности нравственного развития младших школьников, в частности учеников первых классов. Они перешли на стадию персонализации, когда на фоне действующих внешних регуляторов поведения набирают силу внутренние регуляторы: совесть, стыд и др.

Особенности данного возраста в обобщенном виде представляют собой симптомокомплекс кризиса 7 лет – «чувство социальной компетентности» и обуславливают действие ведущих механизмов формирования ценностей – интериоризации и социализации в совокупности с другими [5]. Положительная, более высокая, чем в контрольных классах, динамика формирования в экспериментальных классах всех компонентов ценностной сферы, позволяет судить о правильности выдвинутых в работе теоретических положений и об их эффективности в формировании нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Бабаян, А.В. О нравственности и нравственном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 67-68.
2. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников: (теоретические вопросы) / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 2006. – 507 с.
3. Калюжный, А.А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников / А.А. Калюжный.

– М.: Педагогика, 2008. – 205с.

4. Лещенко, Н. В. Особенности нравственного развития младших школьников / Н. В. Лещенко // Интеграция образования. – 2007. – № 3- С. 4 – 69

5. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: детство, отрочество: Учебник для студентов вузов:/ В.С. Мухина. – Екатеринбург: Академия. 2011. –696 с.

6. Рахимов, А.З. Роль нравственного воспитания в формировании личности / А.З. Рахимов. – СПб.: Педагогика. 2008 – 169 с.

7. Шилин, А.Л. Воспитание нравственности школьников на основе различных методических подходов Шилина /А.Л. Шилин // Вестник ТГПУ. – 2011. – С. 78-93.

УДК 378.1

Юдаева Нина Игоревна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Yudaeva N.I.
Stavropol State Pedagogical Institute
Yessentuki
E-mail: ninayudaeva03@mail.ru
Дудкина Мария Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Dudkina M.A.
Stavropol State Pedagogical Institute
Yessentuki
E-mail: dudkinam13@mail.ru

Научный руководитель: Федотова Т. Д., доцент

Методические особенности построения занятий в специальной медицинской группе

Methodological features of the construction of classes in a special medical group

Аннотация: в данной статье говорится о детях специальных медицинских групп. Приводится пример построения занятий в таких группах. А также предъявляются требования к проведению занятий лечебной физической культурой.

Abstract: this article refers to children of special medical groups. Provides an example of how to build lessons in such groups. As well as requirements for conducting physiotherapy exercises.

Ключевые слова: физическая культура, обучающиеся, группа, занятия.

Key words: physical education, learners, group, lessons.

Основной проблемой современного образования на уроках физической культуры является состояние здоровья обучающихся, а также пути его укрепления и сохранения. В наше время в школах процент обучающихся, которые имеют низкий уровень здоровья, стремительно увеличивается.

Программы по физическому воспитанию для учащихся общеобразовательных школ имеют следующую содержательную основу – пояснительную записку, определяющую цель, задачи, содержание обучения, средства и формы контроля за физическим развитием учащихся. В программу занятий физической культурой включены различные виды спорта, а также подвижные и спортивные игры.

С каждым годом растущая нагрузка учебных занятий и психоэмоциональные факторы негативно сказываются на физическом и функциональном состоянии школьников в процессе физического воспитания. В настоящее время возросла численность детей, которые полностью

освобождены от занятий или же, по результатам медицинского обследования, отнесены к специальной медицинской группе.

Обучающихся в специальных медицинских группах делят на несколько групп, учитывая их состояние здоровья, физическое развитие и подготовленность.

Первая группа – основная, характеризуется тем, что в этой группе находятся дети с незначительными отклонениями в состоянии здоровья, но имеющие хорошее физическое развитие. Здесь можно полностью выполнить объем учебной программы.

Вторая группа – подготовительная. К ней относятся обучающиеся со слабым физическим развитием или недостаточной физической подготовкой. Также сюда могут входить дети, которые перенесли заболевания, но на определенный срок, так как при улучшении состояния здоровья их можно перевести в основную группу. Объем учебной программы дается в легкой форме, чтобы занимающиеся постепенно осваивали двигательные навыки.

Третья – специальная медицинская группа (СМГ), разделяется еще на две группы. Группа А – сюда входят дети, имеющие отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера. Им ограничивают физическую нагрузку, что не мешает процессу физического воспитания. Также после лечебно-оздоровительных мероприятий обучающихся можно перевести в подготовительную группу, так как заболевания носят обратимый характер. Группа Б включает в себя лица, которые имеют патологические отклонения, постоянного или временного характера, но заболевания необратимы. Обучающиеся посещают теоретические занятия физической культурой и в обязательном порядке занятия ЛФК (лечебная физическая культура). В СМГ занятия проводятся по специальным учебным программам. Медицинскую группу для занятий физкультурой определяет терапевт [4, с. 34].

В процессе комплектования СМГ учитывается диагноз заболевания, уровень физического развития и физической подготовленности, состояние здоровья на данный момент, показания и противопоказания к физическим нагрузкам, а также заключение школьного врача. Функциональное состояние занимающихся определяется с помощью специальных двигательных тестов, которые проводятся в декабре и апреле.

Построение классов осуществляется с учетом возрастных особенностей детей. Часто в школе приходится довольствоваться созданием трех возрастных групп: 7-11 лет, 12-14 лет, 15-17 лет, для каждой из которых методика проведения занятий незначительно отличается.

Следует отметить, что только на занятиях физической культурой можно привлечь детей СМГ к двигательной активности. Само занятие должно быть распланировано заранее, учитывая понятность и простоту в объяснении материала для обучения и воспитания. Внимание учителя должно направляться на весьма умеренное нарастание физической нагрузки, на постепенную адаптацию организма к этому нарастанию. В основном, в таких группах проводятся занятия оздоровительной гимнастикой, так как она благоприятно влияет на восстановительные процессы организма. [2, с. 19-20].

Занятия в СМГ строятся следующим образом:

1. Построение проводится по уровню физической подготовленности.
2. Определение у занимающихся ЧСС (частота сердечных сокращений) перед занятием.
3. При проведении эстафет вперед ставят подготовленных детей, чтобы они начинали и заканчивали задания.
4. При проведении игр нужно заменять обучающихся каждые две минуты.
5. В подготовительной части урока рекомендуется использовать индивидуальные задания для каждого занимающегося.
6. Говоря о развитии физических качествах таких детей, следует использовать методы стандартно-непрерывной и стандартно-интервальной физической нагрузки.
7. Стандартно-непрерывный метод – здесь используются упражнения с одинаковым количеством нагрузки, которые должны выполняться непрерывно.
8. Стандартно-интервальный метод – здесь применяются повторные упражнения с интервалами отдыха, отличительными по времени.

При проведении занятия в СМГ необходимо выполнить следующие требования:

Обучение эффективному дыханию. В большинстве случаев дети страдают гипоксией, так как недостаточно подготовлены физически. Поэтому, в первую очередь, важно обучить детей правильному дыханию не только при выполнении задания, но и в состоянии покоя [1].

Развитие осанки и ее коррекция. Практически у всех обучающихся нарушена осанка, что неблагоприятно влияет на общее физическое состояние организма и его развитие. Следует использовать специальные упражнения для коррекции осанки и следить за правильным положением спины и головы детей все занятие.

Индивидуальный подход. Не все упражнения могут подойти каждому ребенку. Здесь используется регулировка физической нагрузки и количества упражнений, а также правильное построение детей.

Эмоциональный настрой. На занятиях должна присутствовать позитивная обстановка для того, чтобы занимающиеся могли без стеснения выполнять задания, забыв о своих недугах. Рекомендуется применять игровой метод проведения занятия и использовать различные игры [4, с. 78].

Использование общеразвивающих физических упражнений очень сильно влияет на физическое развитие организма, так как они дают основу для развития основных двигательных навыков. Вместе с ними рекомендуется использовать специальные упражнения, которые будут воздействовать не только на развитие отдельных двигательных качеств, но и повлияют на процесс заболевания.

Занятия физкультурой со школьниками специальной медицинской группы должны быть направлены на укрепление здоровья, повышение физической работоспособности и функциональности организма, развитие физических качеств [3, с. 58].

Список литературы

1. Аксенова О. В. Актуальные занятия для специальной медицинской группы 2020 — [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/antX3>.
2. Ананьева, Н.А., Ямпольская, Ю.А. Физическое развитие и адаптационные возможности школьников / Н.А.Ананьева, Ю.А.Ямпольская // Вестник РАМН. – 1993. – № 5. – 19-24 с
3. Блинков, С.Н. О готовности студентов к выполнению требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО / С.Н. Блинков // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 4. – С. 102–104.
4. Коданева, Л. Н. Программа по физической культуре: для обучающихся V-IX классов общеобразовательных учреждений, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе А / Л.Н. Коданева. – М.: Акад. им. Н. Е. Жуковского, 2018.– 120 с.
5. Криволапчук, И. А. Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека /И.А. Криволапчук // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – 124 с.
6. Литвинов, Е.Н., Погодаев, В. В. Физическая культура.1-4 классы /Е.Н.Литвинов, В.В. Погодаев – М.: Просвещение, 2018.–315 с.
7. Матвеев А.П., Непопалов В.Н. Физическая культура: физическая культура или развитие человека/ А.П. Матвеев, В.Н. Непалов // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 2 – 6.

РАЗДЕЛ 2. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК 376.42

Амирасланова Милена Найибовна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Amiraslanova M. N.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: milena.amiraslanova.00@mail.ru

Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

К проблеме исследования моторной базы речи у умственно отсталых детей с дизартрией

On the problem of studying the motor base of speech in mentally retarded children with dysarthria

Аннотация: в статье представлена методика исследования моторной базы речи у младших школьников, представлены результаты изучения уровня сформированности моторной базы речи у умственно отсталых детей с дизартрией, обосновывается необходимость организации и проведения с данной категории детей коррекционно-развивающей работы по формированию моторной базы речи.

Abstract: the article presents a methodology for studying the motor base of speech in younger schoolchildren, presents the results of studying the level of formation of the motor base of speech in mentally retarded children with dysarthria, justifies the need to organize and conduct correctional and developmental work with this category of children on the formation of the motor base of speech.

Ключевые слова: дизартрия, исследование, методика, моторная база речи, умственная отсталость.

Keywords: dysarthria, research, methodology, motor base of speech, mental retardation.

В современном обществе наблюдается постоянный рост числа детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Умственная отсталость у детей выражена низкими интеллектуальными и познавательными способностями, обусловленными патологиями головного мозга.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы.

Одним из распространенных речевых нарушений среди детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является дизартрия. И.Б.Карелина связывает дизартрию младших школьников с умственной отсталостью с несформированностью моторной сферы [2].

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные умственно отсталым детям нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности младших школьников с умственной отсталостью, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

Таким образом, у умственно отсталых детей с дизартрией наблюдается несформированность моторной базы речи.

Коррекция моторной базы речи у умственно отсталых детей с дизартрией на начальном этапе предполагает проведение диагностического исследования, направленного на изучение

сформированности общей и мелкой моторики, артикуляционной моторики, моторики мимической мускулатуры лица.

Исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №33» города Ставрополя. В исследовании принимали участие умственно отсталые младшие школьники с дизартрией в количестве 12 детей.

Для исследования моторной базы речи младших школьников необходимо использовать следующие диагностические методики:

Методика «Обследование состояния общей и мелкой моторики» (Н.М. Трубникова) [4].

Данная методика состоит из двух серий заданий, направленных на изучение сформированности общей и мелкой моторики у детей младшего школьного возраста.

Методика «Обследование состояния артикуляционной моторики», разработанная Г.В. Бабиной, Л.И. Беляковой, Р.Е. Идес включает в себя задания: повтор комплекса движений за экспериментатором. При оценке результатов учитывается правильность и способ выполнения задания.

Методика Г.В. Бабиной, Л.И. Беляковой, Р.Е. Идес «Обследование состояния моторики мимической мускулатуры лица» [1].

Цель проведения данной методики заключается в изучении сформированности моторики мимической мускулатуры лица у детей младшего школьного возраста. Экспериментатор отмечает правильность выполнения ребенком движений за экспериментатором, их объем, состояние расслабления или напряженности при выполнении движений.

Таким образом, представленные методики позволяют выявить уровень сформированности моторной базы речи у младших школьников с умственной отсталостью (дизартрией): высокий, средний, низкий.

Результат исследования по проведению первой серии заданий методики «Обследование состояния общей и мелкой моторики» показал, что у 10 (83,3%) умственно отсталых детей с дизартрией нарушена общая моторика – общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затруднялись в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упустили их элементы. 2 ребенка (16,7%) отказались выполнять задания.

Анализ результатов проведения второй серии заданий методики «Обследование состояния общей и мелкой моторики» показала, что у 2 (16,7%) умственно отсталых детей с дизартрией мелкая моторика значительно отстает от возрастной нормы. Движения были скованы, содружество пальцев, ловкость не наблюдались. Координация движений рук нарушена.

У 8 умственно отсталых детей с дизартрией (66,7%) основные элементы движения выполнили, но при этом наблюдались неточности выполнения. У детей общая и мелкая моторика развита недостаточно. Дети испытывали затруднения при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги. 2 ребенка (16,7%) отказались выполнять задания.

Анализ результатов проведения серии заданий методики «Обследование состояния артикуляционной моторики» показал, что 10 умственно отсталых детей с дизартрией (83,3%) не справились с заданиями методики, у них артикуляционная моторика не сформирована. Из них 2 ребенка (16,7%) отказались выполнять задания.

2 умственно отсталых ребенка с дизартрией (16,7%) справились с заданиями методики с помощью организующей помощи экспериментатора, возникали затруднения при выполнении задания «Повторить «а-и-у», «у-и-а», «ка-па-та», «па-ка-та», «пла-плу-пло», «рал-лар-тар-тал», «скла-взма-здра».

Результат исследования по проведению серии заданий по методике «Обследование состояния моторики мимической мускулатуры лица» показал, что 6 умственно отсталых детей с дизартрией (50%) не справились с заданиями методики, моторика мимической мускулатуры лица не сформирована. Наблюдался ограниченный объем движений, наличие содружественных движений, гиперкинезов, саливаций, напряженность.

4 ребенка (33,3%) справились с заданиями методики только с помощью организующей помощи экспериментатора. 2 ребенка (16,7%) отказались выполнять задания.

Таким образом, у умственно отсталых детей с дизартрией отмечен средней и низкий уровни сформированности моторной базы речи (2 ребенка (16,7%) имеют средний уровень сформированности моторной базы речи, 10 детей (83,3%) показали низкий уровень сформированности моторной базы речи).

У данной категории детей выявлена несформированность общей и мелкой моторики, артикуляционной моторики, моторики мимической мускулатуры лица, выражающаяся в трудностях при удержании заданной позы, моторной неловкости.

В связи с этим, важным направлением коррекционной работы является разработка экспериментальной программы по формированию моторной базы речи при коррекции речевых нарушений у умственно отсталых детей с дизартрией.

Реализация данной экспериментальной программы позволит решить задачи:

- 1) коррекции нарушений артикуляционной моторики и моторики мимической мускулатуры лица;
- 2) активизации взаимодействия зрительно-моторных и оптико-пространственных систем.
- 3) коррекции общей и мелкой моторики, развития автоматизированных движений руки [3].

Таким образом, моторная база речи представляет собой сложный механизм речевой деятельности, осуществляющийся сложной системой органов с участием слухового, зрительного, речедвигательного и кинестетического анализаторов. Компонентами моторной базы речи являются: общая моторика, мелкая моторика, артикуляционная моторика, моторика мимической мускулатуры лица. Изучение сформированности данных компонентов предполагает подбор диагностического инструментария и проведение эмпирического исследования.

Проведенный количественно-качественный анализ уровня сформированности моторной базы речи у умственно отсталых младших школьников с дизартрией показал необходимость организации коррекционной работы по формированию моторной базы речи в процессе преодоления речевых нарушений у данной категории детей.

Список литературы

Бабина, Г.В., Белякова, Л.И., Идес, Р.Е. Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия»): Учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина. – М.: МПГУ, 2012. – 104 с.

Карелина, И.Б. Дифференциальная диагностика стёртой формы дизартрии и сложной дислалии /И.Б. Карелина // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 72-79.

Пирогова, Г.Н. Логопедическая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период начального школьного обучения/Г.Н. Пирогова// Специальное образование. – 2008. – № 9. – С. 57-59.

Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. / Н.М. Трубникова – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998.– 51 с.

Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальной недостаточности /В.Ф. Шалимов–М.: «Академия», 2004. – 105 с.

УДК: 159.9

Берченко Виктория Сергеевна
ГБОУ ВО СППИ, г. Ставрополь
Berchenko V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: babykinav2018@yandex.ru

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

Удовлетворенность родителей в инклюзивной образовательной среде **Research of satisfaction of parents as subjects of an inclusive educational environment**

Аннотация. Научная публикация представляет собой теоретическое и эмпирическое исследования уровня удовлетворенности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды: представлен обзор психолого-педагогической литературы по тематике, теоретически обоснованы основные критерии и показатели родительской удовлетворенности, и их значимые характеристики.

Abstract. The scientific publication is a theoretical and empirical study of the level of satisfaction of parents as subjects of an inclusive educational environment: a review of psychological and pedagogical literature on the subject is presented, the main criteria and indicators of parental satisfaction and their significant characteristics are theoretically substantiated.

Ключевые слова: инклюзия, удовлетворенность, субъект, качество, взаимоотношения, образовательная среда.

Keywords: inclusion, satisfaction, subject, quality, relationships, educational environment.

Начало двадцать первого столетия ознаменовалось расширением инклюзивного образовательного пространства России – «инклюзия без границ» на всех уровнях образовательной вертикали: дошкольное, школьное, вузовское, дополнительное и т. д.

Успешность инклюзии, прежде всего, определяется готовностью педагога работать в условиях полисубъектного образовательного пространства. Формирование такой готовности не происходит спонтанно, а требует целенаправленной, систематической и последовательной работы.

Трудности инклюзивной практики чаще всего связаны с наличием у педагогов страхов и предубеждений относительно детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому проблема безопасности субъектов образовательной среды в условиях инклюзии приобретает особенно актуальное звучание.

Психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, позитивно влиять на самочувствие всех субъектов образовательного процесса. Ребенок в этих условиях переживает положительные эмоции, оптимизм, доверие к своему опыту, веру в свои возможности.

При осмыслении проблемы психологической безопасности инклюзивной образовательной среды мы учитывали теоретические идеи, технологические модели и технические приемы, а также реальный опыт отечественных и зарубежных исследователей. У отечественных педагогов были весьма успешные попытки включения детей с особыми образовательными потребностями в единое пространство класса. Однако эти попытки носили единичный характер и являются скорее исключением, чем правилом. Анализируя практику реализации инклюзивного образования в белорусских, польских, болгарских, чешских, словацких университетах, мы понимаем невозможность и нецелесообразность переноса наиболее интересных технологий и техник в российское образовательное пространство. Трансляция опыта возможна только при его адаптации с учетом российских традиций, культурных, социальных, политических приоритетов, доминирующих ценностей, научного психологического и педагогического наследия. Опыт университетов, в которых проблемы инклюзии успешно решаются свыше тридцати лет, может быть очень полезным для тех, кто только начинает приобщаться к философии, культуре и практике инклюзии.

Интересно, что школьные неудачи связаны не с особенностями ребёнка, а с культурной

средой. Школа при новых подходах к обучению детей с ОВЗ требует большей обратной связи с родителями, с семьёй. Работа с родителями повышает возможности закрепления желаемого поведения, навыков общения и социализации.

Готовность родителей к совместному обучению выступает важным условием эффективной реализации инклюзивной практики. Она предполагает информированность родителей об особенностях развития собственного ребенка, основных характеристиках психического развития и их соответствия возрастным нормам, о роли эмоционально-позитивного общения, игровой деятельности и т.д. Причиной неготовности к поддержке инклюзии на уровне семьи является отсутствие компетентности родителей в принятии решений относительно своей жизни и жизни своего ребенка. Компетентность родителей зачастую зависит не столько от знаний по проблеме взаимодействия с ребенком в ограниченных возможностях здоровья, сколько от взаимоотношений между семьей и специалистами, возможности получить определенный спектр услуг для ребенка.

Для оценки уровня удовлетворенности и вовлеченности родителей в инклюзивную образовательную практику нами было проведено экспериментальное исследование удовлетворенности родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды. Экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя, реализующий на протяжении 20 лет практику инклюзивного образования (36 человек) и МОУ СОШ №12 г. Новоалександровск (26 человек), реализующий на протяжении 12 лет практику инклюзивного образования. Всего в исследовании принимало участие 62 респондента.

В процессе исследования были исследованы такие показатели удовлетворенности как:

- удовлетворенность родителей предметно-пространственным компонентом инклюзивной образовательной среды;
- удовлетворенность содержательно-методическим компонентом;
- удовлетворенность взаимоотношениями в системе «ученик-ученик», «ученик-учитель».

Проведенное исследование позволило нам получить следующие показатели:

Изучение удовлетворённости родителей работой образовательного учреждения (методика Е. Н. Степанова) позволило определить общий уровень удовлетворённости родителей как высокий. Так, уровень удовлетворенности родителей работой ОУ в МБОУ СОШ №21 составил 3,44 балла, а уровень удовлетворенности родителей МОУ СОШ №12 г. Новоалександровск составил 3,55 балла.

Это позволяет нам утверждать, что родители обеих школ удовлетворены работой образовательного учреждения. Наибольший показатель удовлетворенности отмечен нами по критерию доброжелательного отношения учителя к ребенку – 21,3 балла. Наименьшими были определены критерии: работа кружков и секций, где может заниматься ребенок- 3,8 балла; дружный класс-4,2 балла; подготовка школы к самостоятельной жизни- 4,4 балла.

Следующим компонентом исследования было изучение оценки родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности.

Общий показатель удовлетворенности по методике С.А.Калашниковой в МБОУ СОШ 12 г.Новоалександровск – 2,4, тогда как в МБОУ СОШ 21 – 2,5.

Организация эксперимента в МОУ СОШ №12 показала, что наиболее представленными оказались компоненты: психологический климат образовательного учреждения – 3 балла; информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса – 2,8 балла; кадровые условия образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику – 2,5 балла.

Данные этой же методики, проведенной в МБОУ СОШ №21, показали, что высокий уровень удовлетворенности получили компоненты: информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса – 3 балла; психологический климат образовательного учреждения – 3 балла. Низкий уровень удовлетворенности показали критерии, связанные с участием родителей в инклюзивном образовательном процессе – 1,7 балла.

Также нами был изучен уровень удовлетворенности взаимоотношениями в системе

«ученик-ученик», «ученик-учитель» с помощью анкеты по методике Т.А. Огневой «Отношение родителей к классному руководителю».

Данные показали, что уровень удовлетворенности взаимоотношениями в системе «ученик-ученик», «ученик-учитель» имеет высокий показатель. Коэффициент удовлетворенности в обеих школах показал 0,9 балла, что свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности взаимоотношениями в отношениях «учитель-учащийся». Это говорит о позитивном отношении родителей к учителю и классу детей.

Для выявления показателя удовлетворенности образовательной среды школы мы использовали анкету-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» И.А. Баевой (шкала «удовлетворенность»).

Изучение показателя «удовлетворённость» предусматривало, в первую очередь, удовлетворённость взаимоотношениями между субъектами образовательных отношений.

Общий индекс удовлетворенности с МБОУ СОШ 12 г.Новоалександровск составил 3,3 балла, что говорит о среднем уровне удовлетворённости.

Несколько иные показатели выявлены нами при исследовании удовлетворенности родителей МБОУ СОШ 21. Общий индекс удовлетворённости составил 2,5, что свидетельствует об уровне ниже среднего.

Сравнительный анализ показывает, что в обеих школах важным для родителей являются взаимодействия их детей с учителями (4,5 и 4,2 соответственно), с учениками (4,0 и 2,5) и возможность получить помощь (3,4 и 2,9).

Тогда как в школе № 12 г.Новоалександровска родители в качестве значимых выделили показатели «взаимодействия с учениками с ОВЗ» (3,7) и «взаимодействие с родителями» (3,6). Родители школы 21 г.Ставрополя, в свою очередь в качестве значимых отметили «эмоциональный комфорт» (4,3) и учёт трудностей (2,8).

Полученные результаты исследования позволяют нам сделать вывод о высокой степени удовлетворенности родителей реализацией инклюзивной образовательной практикой, что, на наш взгляд, обусловлено системной и комплексной работой всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Список литературы

1. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
2. Ильин, Е. П. Удовлетворенность деятельностью как социально- психологический феномен /Е. П. Ильин– Л.: ЛГПИ, 1981. – 315 с.
3. Калашникова, С. А. Оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности / С. А. Калашникова// Образование и воспитание. – 2015. – № 4 (4). – С. 67-73.
4. Слюсарева, Е. С. Родительская удовлетворенность как показатель психологической комфортности инклюзивной образовательной среды / Е. С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 333-337.
5. Слюсарева, Е. С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 324-328.
6. Цыганова, О. Мониторинг удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг в ДОУ [Электронный ресурс] URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/monitoring-udovletvorennosti-roditelei-kachestvom-predostavljajemyh-obrazovatelnyh-ualug-v-dou.html> 56 (дата обращения:15.04.2022)
7. Slusareva E. Parents' psychological readiness as a condition for psychological safety of an inclusive educational environment / E. Slusareva, N. Mizina, A. Dontsov // E3S Web of Conferences : 8, Rostovon-Don, 19–30 августа 2020 года. – Rostovon-Don, 2020. – P. 20012. – DOI 10.1051/e3s-conf/202021020012.

УДК 159.9

Бондаренко Амалия Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Bondarenko A.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: amaliya_bondarenko@mail.ru

Научный руководитель: Трущелева А. В., ст. преподаватель

Проблемы семьи аутичного ребенка Family problems of a child with autism

Аннотация: в данной статье описаны проблемы и особенности семей аутичного ребенка. Подчеркнуты особенности проблем на разных возрастных периодах ребенка с детским аутизмом.

Abstract: this article describes the problems and features of the family of an autistic child. The features of the problems at different age periods of a child with childhood autism are emphasized.

Ключевые слова: проблемы семьи; аутизм; стресс; психологическая нагрузка; тревога; депрессия.

Keywords: family problems; autism; stress; psychological stress; anxiety; depression; sensitive period.

Появление ребенка с расстройством аутистического спектра оказывает психотравмирующую ситуацию для членов его семьи. В связи с нарушением в развитии ребенка, его поведенческие проблемы являются последствием постоянного стресса для родителей, который со временем может усиливаться. [6 с. 14]. Родители сталкиваются с проблемой незнания общества об особенностях детского аутизма, им бывает трудно объяснить поведенческие особенности ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности. Зачастую, семья сталкивается с агрессивной и недоумевающей реакцией незнакомых людей, осуждением прохожих на улицах, нездоровым вниманием в общественном транспорте и других многолюдных местах на непредсказуемое поведение ребенка с аутизмом. Кто-то из родных защищается, пытается как-то объяснить поведение своего ребёнка, тогда как другие родители молчат или просто отходят в сторону, избегают вопросов других людей [3 с. 45; 4 с. 57]. Оказавшись в нелегкой жизненной ситуации, у родителей появляются неврозы, эмоциональность, резкость в обращении с детьми, гневливость и отчаяние. Нередко разрушаются контакты с друзьями, и семья оказывается в отрыве от общества. Очень важно, чтобы родитель, несмотря на психологическое давление и стресс мог выполнять свои родительские обязанности и понимал задачи и конечные цели работы с ребенком.

Аутизм – расстройство, связанное с общим недоразвитием ребенка, первые признаки которого могут выражаться уже в возрасте до трех лет. [8 с. 45]. Первой проблемой, с которой сталкиваются родители маленького ребенка с аутизмом, состоит в том, что они долго находятся в состоянии неопределенности и неизвестности: не установлен диагноз их ребенка [6 с. 27]. Нередко они сталкиваются с неточностью и неопределенностью диагноза, специалистам трудно диагностировать нарушения в раннем возрасте ребенка, в особенности при легких формах аутистических расстройств. В условиях неизвестности диагноза семья достаточно длительный период времени находится в напряженном эмоциональном положении, когда нарушения развития существуют, но они никак не обозначены диагнозом [6 с. 36; 7 с. 89]. Осознание тяжести болезни аутистического ребенка наступает внезапно, в три, в четыре года семья узнает, что их ребенок, которого считали здоровым или с задержкой в развитии, на самом деле имеет серьезные

проблемы в развитии или даже необучаем [11 с. 203]. Родителям нередко предлагают оформить инвалидность или поместить ребенка в интернат. Постановка окончательного диагноза может вызвать острый кризис, сопровождающийся постоянным состоянием тревоги, паники или депрессии семьи, где растет аутичный ребенок [5 с. 9]. В семьях, где основная психологическая и эмоциональная нагрузка легла на период неопределенности, родители, наоборот, отмечают, что окончательная диагностика и заключение вызвала у них парадоксальное чувство облегчения, так как появились точность и определенность состояния ребенка. [7 с. 109; 14 с. 36-40].

После подтверждения диагноза семья находится в хроническом стрессе. Следующим стрессовым возрастом для родителей аутичного ребенка является дошкольный период. Это особенно становится заметно в сенситивном периоде развития ребенка, когда родители сталкиваются с выраженными проявлениями нарушения поведения их малыша. [2 с. 21]. Для поступления в дошкольное образовательное учреждение, наличие диагноза «аутизм» само по себе является препятствием, поэтому родители оказываются в сложной ситуации и стрессовом положении в отличие от родителей, воспитывающих детей с другими нарушениями: слуха, речи или зрения. А если его и берут в дошкольное образовательное учреждение, то зачастую, аутичный ребенок на длительный период времени там не задерживается [10 с. 189].

Вследствие этого, к окончанию дошкольного возраста аутичного ребенка вся жизнь его семьи перестроена полностью [2 с. 29]. Рубеж перехода к школьному возрасту является критическим периодом для каждой семьи, воспитывающей ребенка с нарушением психического развития [8 с. 49]. Эта перестройка способна вызвать массу семейных проблем, поскольку, она имеет негативные последствия для всех близких, проживающих с таким ребенком. Братья и сестры таких детей часто вынуждены испытывать бытовые и психологические трудности, родители часто вынуждены не учитывать их интересы. В какой-то момент они чувствуют недостаток внимания, могут посчитать, что родители их любят меньше [12 с. 87; 13 с. 661; 14 с. 40]. Иногда, перенимая на себя заботы семьи, они рано взрослеют, проявляют сопротивление, у них могут формироваться особые защитные психологические установки, и тогда их отчужденность от семейных забот становится дополнительной проблемой и болью родителей, о которой они редко говорят, но которую остро ощущают [13 с. 664].

Матери детей с расстройствами аутистического спектра достоверно чаще имеют низкую самооценку, из-за того, что, по их мнению, они не выполняют свои семейные обязанности, не удовлетворены выполнением своей семейной роли [1 с. 12; 12 с. 103; 13 с. 664; 14 с. 41]. Другой родитель аутичного ребенка, как правило, отец, чувствует вину и разочарование за психическое заболевание своего ребенка. Такой родитель либо уходит из семьи, либо проводит большое количество времени на работе, уделяя меньше внимания процессу воспитания ребёнка [3 с. 56; 4 с. 13; 13 с. 668]. Таким способом отец пытается уклониться от нервозности, тревожности и эмоционального напряжения над воспитанием ребёнка. Близкое объяснение такому поведению приводят и зарубежные исследователи. Они пишут о наличии у родителя чувства вины, которое парализует, лишая его возможности взаимодействия с ребёнком [12 с. 108; 13 с. 668].

Не менее болезненно, чем поступление в дошкольное образовательное учреждение, семья переживает период поступления в школу аутичного ребенка. [2 с. 135]. Зарубежные исследователи отмечают, что в таком возрастном периоде мать ребенка с детским аутизмом впадает в депрессию, находится в невротическом состоянии и хроническом стрессе, причем обнаружено, что проявляются такие психологические нарушения значительно чаще у матерей аутичных детей дошкольников, в отличие от родительниц умственно отсталых детей [13 с. 669; 14 с. 50].

Поиск подходящей школы, которая адаптирована для обучения детей с психолого-поведенческими проблемами, является сложной задачей для родителей такого ребенка. Перед родителями аутичного ребенка стоит нелегкий выбор, будет их ребенок ходить в школу, посещение которой будет приносить ему экстремальные впечатления, или оставить ребенка дома. Но жители более отдаленных областей оказываются в более трудном положении. Зачастую в городах нет ни индивидуального обучения, ни коррекционных классов. Вследствие чего ребенок с аутизмом не входит в систему обучения, не потому что ребенок не имеет задатков к приему и

усвоению информации, а потому что некому обучать и негде.

Длительные поиски школы и квалифицированного педагога, который согласится работать с ребенком, тревога по поводу того, будет ли ребенок находиться в обществе сверстников, не будет ли для него это слишком большой нагрузкой – такой набор проблем, с которыми сталкивается семья аутичного школьного возраста [9 с. 45].

Таким образом, семья, в которой родился аутичный ребенок, сталкивается с постоянными трудностями и проблемами. Раннее и эмоционально трудное время переживают близкие такого ребенка в моменты возрастных кризисов и в те критические точки, которые требуют от родителей стойкости и выносливости. Семья, в которой родился ребенок с аутизмом, испытывает стресс и беспокойство с трех лет жизни ребенка, с момента подтверждения диагноза и на протяжении всего периода взросления.

Список литературы

1. Высотина, Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом. /Т.Н. Высотина. – СПб.: Наука, 2013. – 22 с
2. Шиницына, Л.М. Детский аутизм: хрестоматия /Л.М. Шиницына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
3. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. /И.Б. Карвасарская – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
4. Керре, Н.О. О специфике семей, имеющих детей с аутизмом / Н.О. Керре // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 2 (33). – С. 18-21 с.
5. Керре, Н.О. Особенности социального окружения детей с аутизмом / Н.О. Керре // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4 (31). – С. 13-20
6. Кондратьева, Т.В. Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра: Эмпирическое исследование / Т.В. Кондратьева. – Самара: Педагогика, 2012. – 29 с.
7. Манелис, Н.Г., Волгина, Н.Н., Никитина, Ю.В., Панцырь, С.Н., Феррои, Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. А.В. Хаустова. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
8. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И.Селиверстова. — М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.
9. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. / О.С. Никольская и др. – М.: Теревинф, 2005–224 с.
10. Цветков, А.В. Нейропсихология аутизма и депрессии / А.В. Цветков. – М.: Спорт и культура– 2015. – 96 с.
11. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В. Психология и психотерапия семьи. /Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкис – СПб.: Питер, 2002. – 656 с
12. Голден Т.Х. Родители в отношениях со своими детьми с аутизмом: качественное исследование: дис. ... Доктор философии / Т.Х. Голден- Юта: Колледж социальной работы. –2012. – 192 с.
13. Мейршаут, М. Воспитание в семьях с ребенком с расстройством аутистического спектра и типично развивающимся ребенком: опыт и познания Матери / М. Мейршаут, Х. Роуерс, П. Уоррейн // Исследование расстройства аутистического спектра. – 2010. – Том 4. – №4. – с. 661-669.
14. Сивберг, Б. Стратегии преодоления трудностей и отношение родителей. Сравнение родителей с детьми с аутистическими расстройствами спектра и родителей с неавтоматическими детьми / Б. Сивберг // Международный журнал циркумполярного здоровья. – 2002. –61 Супл. 2. –с. 36-50.

УДК 159.96.

Борботько Вера Николаевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Borbotko V.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: laric.81@mail.ru

Научный руководитель: Кобзева Л.Н., доцент

**Использование игротерапии в работе с агрессивным поведением детей
младшего школьного возраста**
The use of play therapy in working with aggressive behavior of children of primary school age

Аннотация: рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в детской среде, вызывают озабоченность педагогов и родителей. Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста.

Abstract: the growth of aggressive tendencies, the spread of violence and cruelty observed in the children's environment are of concern to teachers and parents. The changes taking place today in our society have put forward a number of problems, one of which is the problem of correcting violations of the behavior of children of primary school age.

Ключевые слова: школьник, агрессия, поведение, коррекция, игротерапия.

Keywords: schoolboy, aggression, behavior, correction, game therapy.

С каждым годом увеличивается количество детей с различными трудностями в поведении. Справиться с этим можно, однако для необходимы знания и методы воздействия на ребенка. Ребенок легче будет преодолевать внутренние трудности и конфликты, если он будет чувствовать, что его принимают и понимают. На сегодняшний день наука и практика располагают большим арсеналом доступных к применению коррекционных приемов и приемов, после освоения которых педагог сможет оказать своевременную помощь агрессивным детям.

Распространенными технологиями в работе с агрессивным поведением детей младшего школьного возраста являются: арт-терапия, сказкотерапия, игротерапия, коммуникативные и психогимнастические игры, ролевые игры, релаксационные методики. Более подробно рассмотрим специфику использования игры в работе с агрессивными детьми.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста характеризуются развитием индивидуально-психологических и формированием основных социально-нравственных качеств личности, именно поэтому игровую терапию можно рассматривать как метод работы с агрессивным поведением детей [6].

Игра – это особая деятельность, которая расцветает в детстве и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и продолжает привлекать внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, биологов, этнографов и искусствоведов.

Игра представляет собой эмоционально насыщенную деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему межличностных отношений, окружающую действительность.

Игра способствует повышению уверенности в себе, уровня самосознания, выработке новых форм поведения, снятию напряжения, развитию воображения, благодаря чему ребенок начинает понимать смысловую сторону своего поведения и поступков.

В условиях игры ребенок имеет возможность активно и естественно упражняться в нужных правильных поступках – это главное в игровой терапии. Известно, что игра – самый естественный способ войти в мир детства и часто единственный способ помочь детям. [8]

Цель игровой терапии – не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Игровые упражнения являются эффективным и действенным методом коррекции поведенческих и эмоциональных нарушений у детей, в основе которого лежит способ взаимодействия ребенка с окружающим миром – игра.

Различные игровые упражнения помогают оптимизировать процесс поиска решения конкретной проблемной ситуации и реализуются в ходе игры, где упор делается на методы и способы коммуникации.

Агрессивные дети не могут объективно оценивать свои действия и, как правило, имеют ограниченный набор реакций на проблемную ситуацию. Агрессивное поведение ребенка является препятствием в его отношениях с окружающими. В общении с другими детьми проявляют низкий уровень эмпатии, у них слабо развит контроль над эмоциями. Со временем у многих детей агрессивное поведение уступает место общепринятым правилам, сложившимся в коллективе и обществе в целом. Однако у отдельной категории детей агрессия становится устойчивой формой поведения [6].

Само возникновение агрессии предотвратить сложно, но научить ребенка преодолевать негативные эмоции приемлемым способом, расширить его поведенческий репертуар возможно [1]. Поэтому, в частности, как отмечают многие исследователи, в связи с важностью гуманизации и демократизации всей системы образования, актуальной задачей является формирование у детей с первых лет жизни нравственных ценностей, которые помогли бы в будущем противостоять растущей бездуховности и коммерциализации общества, привить им толерантность, миролюбие и сотрудничество. Проявление чрезмерной агрессивности свидетельствует об определенном нарушении, которое будет только укрепляться при отсутствии работы с такими детьми.

Агрессивность – относительно устойчивая черта личности, связанная с враждебной установкой к другим людям. Агрессивное поведение – это, прежде всего, внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Среди признаков детской агрессивности можно назвать следующие: упрямство, постоянные возражения, отказы даже от легких поручений, игнорирование просьб взрослых, драчливость, постоянная или длительная подавленность, раздраженность, беспричинные вспышки гнева, озлобленность, жестокое обращение с животными, стремление оскорбить, унижить и т.д. [6]

Причина агрессии полифакторна. Педагоги и психологи, предупреждая агрессивные проявления в окружении детей, должны учитывать как природный фактор (наличие агрессивности, как личностной предрасположенности к агрессивным действиям), так и микросоциальный фактор (взаимодействия в семье, референтной группе), а также макросоциальный фактор (модель поведения, принятая в обществе, продвигаемая через СМИ).

Современная психолого-педагогическая помощь ребенку, проявляющему агрессивное поведение, способствует благотворному развитию его личности. Для коррекции агрессивного поведения детей могут использоваться различные меры, и одним из наиболее эффективных средств развития и психологического воздействия в работе с детьми является игра, так как игра продолжает оставаться одной из ведущих деятельности детей младшего школьного возраста [8]. Игра свободна от влияния взрослых, принуждения, она дает ребенку возможность свободного самовыражения и осознания чувств и переживаний; позволяет избавиться от фрустрации, вытеснить эмоциональное напряжение.

Агрессия представляет собой деструктивное мотивированное поведение, которое противоречит основным нормам сосуществования в обществе людей, а также приносит физический ущерб людям, вызывает у них психологический дискомфорт (состояние напряженности, подавленности, страха, отрицательные переживания) и наносит вред объектам

(неодушевленным и одушевленными).

Проявления агрессии в той или иной мере присущи каждому человеку, так как она представляет собой инстинктивную форму поведения, главной целью которой выступает выживание в мире и самозащита.

С проблемой агрессивного поведения младших школьников сталкиваются как родители, так и педагоги, психологи. Необходимость оказания эффективной психологической помощи агрессивным детям приводит к тому, что особую значимость на сегодняшний день приобретают исследования, посвященные причинам агрессивности и ее дальнейшей коррекции.

Таким образом, младших школьников работа с агрессивным поведением наиболее важна на ранних этапах развития, то есть в период формирования основных личностных характеристик. Проведение игровых упражнений с младшими школьниками является эффективным способом коррекции отклонений в развитии их агрессивного поведения. Агрессивность современных детей является актуальной проблемой в современных условиях жизни, поскольку содержит в себе специфические психологические особенности, затрагивающие не только непосредственно окружающих ребенка (сверстников, родителей, воспитателей, учителей), но и создают трудности самому ребенку в формировании и развитии его взаимоотношений с окружающими.

Список литературы.

1. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Питер, 2014. – 214 с.
2. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. /Р. Бэрн, Д. Ричардсон – СПб.: Питер, 2013. – 352 с.
3. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. /А.Г. Долгова – М.: Инфра, 2014. – 302 с.
4. Перекаťева, О.В., Подгорная, С.Н. Современная работа с родителями в начальной школе. /О.В. Перекаťева, С.Н. Подгорная – М.: Юнити-Дана, 2014. – 319 с.
5. Маслова, Н.В., Антоненко, Н.В. Биоадекватная методика преподавания. /Н.В. Маслова, Н.В. Антоненко – М.: Академия, 2013. – 233 с.
6. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. /Ю.Б. Можгинский – Ростов на Дону.: Феникс, 2013. – 284 с.
7. Столяренко Л.Д. Столяренко В.Е. Психология и педагогика: учебное пособие. /Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко – М.: Юрайт, 2012. – 671 с.
8. Дыкман, Л.А. Гармоничный ребенок. Как этого достичь. /Л.А. Дыкман – М.: Инфра-М, 2014. – 196

УДК 376.4

Борсук Елена Евгеньевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Borsuk E.E.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: borsuk.elena7@yandex.ru

Научный руководитель: Бондаренко С.В., доцент

Психологическое обеспечение развития самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта
Psychological support for the development of self-knowledge in younger adolescents with intellectual disabilities

Аннотация: представлены результаты экспериментальной работы по реализации системы психологического обеспечения развития самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта.

Abstract: the results of experimental work on the implementation of a system of psychological support for the development of self-knowledge in younger adolescents with intellectual disabilities are presented.

Ключевые слова: младший подростковый возраст, психологическое обеспечение, самопознание.

Key words: younger adolescence, psychological support, self-knowledge.

Современная система образования принимает как изначальную основу своей деятельности идею саморазвития личности. Формирование целостной личности, способной гармонично сосуществовать с окружающим миром, быть свободной и продуктивной в этом сосуществовании, невозможно без гуманистически ориентированного процесса образования. Особую актуальность в процессе становления личности, успешном саморазвитии приобретают проблемы самопознания.

В современных исследованиях (Б.В. Кайгородов, Е.А. Сорокоумова и др.) самопознание рассматривается как начало процесса самосознания, как форма рефлексии, под которой понимается теоретическая деятельность субъекта, направленная на осмысление своего «Я», специфики внутреннего мира и своих действий [4, с. 126].

Феномен «самопознание» является интегральным психологическим образованием. В структуре самопознания исследователи (И.И. Чеснокова и др.) описывают ряд компонентов. Когнитивный компонент самопознания предполагает осознание личностью собственного «Я», его структуры, особенностей. Эмоционально-ценностный компонент включает отношение субъекта к самому себе. Поведенческий компонент представляет способность к преобразованию себя, саморазвитию.

Сензитивным периодом формирования самопознания (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) является младший подростковый возраст. У младших подростков формируется относительно устойчивая система отношений к окружающему и самим себе, возникает интерес к собственной личности, стремление разобраться в своих качествах и поступках, формируется самооценка. Появляются новые условия развития – собственные требования к себе и собственная оценка своей личности. Формирование новых качеств и свойств личности начинает зависеть не только от стремлений школьника быть на уровне требований коллектива, но и стремления быть на уровне собственных требований.

Проблема формирования самопознания у детей с нарушениями развития представляется ещё более актуальной, чем при развитии нормативном, так как конечной целью коррекционно-развивающей работы с аномальными детьми является их адаптация к условиям жизни и интеграция в общество, подразумевающие достаточную сформированность личностных структур, в том числе и «Я-концепции».

Ряд исследователей (Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер и др.) в общей характеристике младших подростков с нарушением интеллекта выделяют эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость в целом. Особенности личностной сферы проявляются трудностях осознанного восприятия своего «Я», своих недостатков и достоинств, в неуверенности в своих силах, нестойкости переживаний, неумении контролировать желания, преобладании аффективных реакций в поведении, в проблемах с опознанием и интерпретацией собственных эмоциональных состояний [3, с. 44].

Показатели неблагополучия в развитии самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта свидетельствуют о необходимости организации психологической помощи в реализации данного процесса. Совокупность психологического обеспечения развития самопознания у младших подростков с нарушениями интеллекта представляет собой взаимосвязанный комплекс технологий и форм воздействия на развивающуюся личность (Б.И. Айзенберг и др.). Анализ научной литературы позволяет осмыслить рассматриваемый феномен как комплекс мер психо-

логического характера по актуализации ресурсов развития познания и понимания собственной личности [1, с. 81].

Внедрение психологических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования [2, с. 311]. Стратегия психологического обеспечения развития самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта может быть представлена в виде модели, состоящей из организационного, технологического, содержательного и аналитического блоков.

Экспериментальная часть исследования была проведена в ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя». В экспериментальном исследовании приняли участие младшие подростки с нарушением интеллекта в количестве 16 человек.

Реализация организационного и технологического блоков модели предполагала проведение констатирующего этапа экспериментального исследования. Основной целью констатирующего этапа эксперимента было выявление специфики развития самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта. Для реализации задач исследования были использованы следующие диагностические методики: тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), методика «Что – почему – как» (М.А. Нгуен), методика «Проба Де Греефе», методика «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдем).

Использование подобранного комплекса психодиагностических методик позволило констатировать, что при отсутствии целенаправленного психологического обеспечения уровень развития структурных компонентов самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта является недостаточным.

Осуществление содержательного блока модели предполагало проведение формирующего эксперимента. Формирующий эксперимент предполагал разработку и реализацию психологической программы, нацеленной на развитие самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта. Формами реализации психологической программы в исследовании выступили игровой метод в сочетании с арт-терапевтическими приемами и психогимнастикой.

В соответствии с программой экспериментального исследования были выделены две группы младших подростков с нарушением интеллекта, одна из которых выступила в качестве экспериментальной (8 человек), другая в качестве контрольной (8 человек). Репрезентативность определялась соответствием начального уровня измеряемого качества в контрольной и экспериментальной группах.

На заключительном этапе исследования был реализован контрольный эксперимент, результаты которого свидетельствуют об эффективности предложенной и реализованной системы психологического обеспечения развития самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта (таблица 1).

Характеризуя результаты контрольного этапа эксперимента относительно изучаемых компонентов, можно подчеркнуть, что у младших подростков из экспериментальной группы произошли позитивные изменения в развитии самопознания после проведения разработанной психологической программы. Так, увеличилось количество школьников из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту – до 12,5% (1 испытуемый).

Таблица 1. Динамика развития компонентов самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта в экспериментальной группе.

Компоненты	Уровни	Количество подростков, %	
		Экспериментальная группа	
		констатирующий эксперимент	формирующий эксперимент
Когнитивный	высокий	–	12,5
	средний	37,5	75
	низкий	62,5	12,5
Эмоционально-ценностный	высокий	–	25
	средний	25	50
	низкий	75	25
Поведенческий	высокий	–	12,5
	средний	25	62,5
	низкий	75	25

Показательны различия в изменении количества младших подростков, имеющих низкий уровень по когнитивному компоненту. В экспериментальной группе количество их снизилось с 62,5% (5 испытуемых) на этапе констатирующего эксперимента до 12,5% (1 испытуемый) после проведения формирующего эксперимента. В контрольной группе рассматриваемый показатель не изменился.

Исследование уровней по эмоционально-ценностному компоненту также выявило позитивные изменения у младших подростков с нарушением интеллекта экспериментальной группы. Так, увеличилось количество школьников на 25% (2 испытуемых), имеющих высокий уровень по эмоционально-ценностному компоненту. Для него характерно проявление чувства сопереживания, эмоциональное реагирование на страдание и боль, несправедливость.

Количество школьников, имеющих низкий уровень по эмоционально-ценностному компоненту, в экспериментальной группе снизилось на 50% (4 испытуемых) и составило после формирующего эксперимента 25% (2 испытуемых). В контрольной группе по рассматриваемому показателю не была отмечена положительная динамика.

И, наконец, исследование поведенческого компонента, также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло количество школьников из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень (12,5%). Этот испытуемый проявлял тенденцию к конструктивному взаимодействию с окружающими и контролю своих эмоциональных переживаний.

В сопоставлении с констатирующим этапом экспериментального исследования количество младших подростков из экспериментальной группы, имеющих низкий уровень по поведенческому компоненту снизилось на 50% (4 испытуемых).

Таким образом, данные повторного диагностического исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе произошли позитивные изменения в развитии самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта, тогда как в контрольной группе статистически значимых данных между результатами констатирующего и формирующего этапов эксперимента получено не было.

Основными показателями психологической работы выступили: развитие когнитивного (осознание собственного «Я», самопонимание), эмоционально-ценностного (эмпатийность, представления о собственной ценности) и поведенческого (конструктивное взаимодействие с окружающими, контроль эмоционального состояния) компонентов самопознания у младших подростков с нарушением интеллекта.

Список литературы:

1. Айзенберг Б.И., Кузнецова Л.В. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития / сост. Н.П. Вайзман / Психотерапия в дефектологии. – М.: Просвещение, 1992. – С. 78-84.
2. Бондаренко, С.В. Принципы и этапы построения моделей психолого-педагогических

технологий развития личности/С.В. Бондаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 311-314.

3. Кожалиева, Ч.Б. Особенности содержания образа «Я» у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста /Ч.Б. Кожалиева // Дефектология. 1995. – № 1. – С. 42-46.

4. Сорокумова, Е.А. Этапы экспериментального исследования развития самопознания в процессе обучения/Е.А. Сорокумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2014. – Т.16. – №2-1. – С. 124-132.

УДК 378.1

Герасименко Виктория Юрьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Gerasimenko V.Y.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: gerasimenko.viiks02@mail.ru

Научный руководитель: Павенко В.Г., доцент

Особенности обучения английскому языку детей с ОВЗ **Features of teaching English to children with disabilities**

Аннотация: Данная работа посвящена изучению особенностей преподавания иностранного языка у детей имеющих нарушения в физическом или психическом развитии. Целью работы является изучение различных методик, способствующих улучшению усвоению материала на уроках. Разработаны рекомендации по повышению эффективности обучения английскому языку детей с нарушениями здоровья.

Abstract: This work is devoted to the study of the peculiarities of teaching a foreign language for children with disabilities of physical or mental development. The purpose of the research is to study various methods that contribute to improve the assimilation of material in the classroom. The recommendations have been developed to show the effectiveness of teaching English for children with disabilities.

Ключевые слова: методики обучения, коррекция, обучающиеся с ОВЗ, английский язык, приемы обучения.

Key words: teaching methods, correction, students with disabilities, English, teaching techniques.

Актуальность темы исследования заключается в том, что здоровье детей является неоспоримой ценностью в современном обществе. Детская заболеваемость продолжает увеличиваться с каждым годом, вызывая различные патологии и осложнения. В связи с переходом к инклюзивному образованию появилась проблема обучения детей с ОВЗ английскому языку. Остро встал вопрос о том, как же правильнее будет выстроить систему обучения английскому языку детей с различными нарушениями физического или психического здоровья. Для этого нужно как можно точнее подобрать методы обучения конкретно под каждого ребенка с особенностями здоровья.

Учёные Вайнер А.Э. и Леонтьев А.Н. выделили несколько факторов, определяющих особенности преподавания английского языка для детей с ОВЗ. Термин ОВЗ впервые вёл Лев Семенович Выготский, он же и начал заниматься изучением развития детей, имеющих различные нарушения. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), которые препятствуют получению образования без создания специальных условий[5]. Особенности развития ребенка определяют,

какие именно ограничения здоровья имеет обучающийся.

С учетом особенностей таких детей, была утверждена специальная классификация, разработанная В. А. Лапшиным и Б.П. Пузановым[4; 27]:

1. Отсталость умственного развития (с нарушениями интеллекта).

В этой группе дети с аутизмом, болезнью Дарвина, эпилепсией, шизофренией, олигофренией, слабоумием, опухолью нервной системы и другие заболевания.

2. Задержка психического развития (ЗПР).

Дети, у которых диагностированы заболевания, вызванные поражением центральной нервной системы.

3. Нарушения слуха (глухие, плохо слышащие).

Дети со стойким двусторонним нарушением слуха, при котором общение с людьми при помощи речи вызывает существенные затруднения затруднено или вовсе невозможно.

4. Проблемы со зрением (слепые, слабовидящие).

Дети с проблемой использования зрения в ориентировочной и познавательной деятельности.

5. Речевые отклонения.

Дети, испытывающие проблему когнитивного общения с целью познания. Это обусловлено недоразвитием речи, которое может возникнуть по самым различным причинам.

6. Нарушения в работе опорно-двигательного аппарата.

К данной категории детей с ОВЗ относятся дети с невозможностью полноценного движения: скорость, сила, темп.

7. Расстройства поведения и общения.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Следует учитывать сопутствующие факторы, так выросло количество детей с этим диагнозом.

8. Комплексные нарушения (представляют собой сочетание двух и более групп).

В Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование, а также имеют право на обучение в общеобразовательных школах по месту жительства [5]. Лошакова И.И., Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю., Ярская-Смирнова Е.Р. в своих трудах исследовали вопросы особенностей построения уроков в специализированных школах. Однако, в их трудах не отмечается необходимость реализации инклюзивного подхода при конструировании урока иностранного языка [1; 123].

Работая с такими учениками, перед учеными и педагогами встал вопрос, «Как научить этих детей английскому языку?»

Иностранный язык является частью всего образовательного процесса. Он способствует личностному развитию ребенка с ОВЗ, расширяет кругозор, формирует мировоззрение, позволяет ребенку почувствовать себя частью мировой цивилизации, формировать свое «я», а в целом – утвердиться в социуме, открыть окно для общения с другими людьми в своей стране и за границей. Поэтому учебный предмет «Английский язык» ориентирован на повышение уровня социализации детей в обществе. В связи с тем, что в обществе возрастает роль иностранных языков, знание которых необходимо во время путешествия, при работе с компьютером, при покупке заграничной продукции и в других условиях, изучение иностранного языка просто необходимо. Учебный предмет необходим для того, чтобы знать (узнавать) и употреблять в своей речи наиболее распространенные слова и фразы, часто используемые в русском социуме (гостиницах, вокзалах, аэропортах, в сети Интернет и т.д.).

У огромного количества учащихся с нарушениями здоровья наблюдается низкий уровень познавательной активности, у большинства также отсутствует мотивация к обучению, низкий уровень самостоятельности. Именно поэтому, прежде чем начать обучение таких детей иностранному языку, нужно подобрать методы и активные формы и приемы обучения, это и является одним из основных средств повышения эффективности коррекционного процесса в работе учителя [4; 180].

Для обучающихся в коррекционно-развивающем процессе предмет учебного плана, как

английский язык является очень сложным для понимания и усвоения. При обучении у них присутствует языковой барьер, то есть непонимание всего материала, который им объясняют, он отталкивает у учеников желание изучать английский язык. Поэтому для учителя, работающего с такими детьми, необходимо с самого начала подобрать правильные методы обучения, максимально облегчающие учебную деятельность.

Для этого учителю нужно разработать методы обучения лиц с ОВЗ английскому языку, которые будут облегчать усвоение материала. Эффективнее всего будет сократить объём изучаемой лексики (давать обучающимся только те слова, которые широко используются и значимы в языке, для его усвоения); выбирать легко запоминающиеся грамматические конструкции; подбирать аутентичные адаптированные тексты для чтения и аудирования; оценивать обучающихся не столько по достигнутым учебным результатам, а больше по личностным. Также стоит придерживаться одного из принципов инклюзивного образования, в котором сказано, что оценивать результаты обучения детей с ОВЗ надо индивидуально «если результаты обучения сегодня лучше вчерашних, то прогресс в коррекционно-развивающем процессе есть».

Во время урока нужно правильно подобрать методические и дидактические материалы, а также условия, которые будут способствовать улучшенному обучению и запоминанию [3; 143].

К ним относятся такие условия как:

Изучать буквы и новые лексические единицы только подкрепляя их схемами и таблицами, чтобы у учеников была зрительная опора при изучении языка;

Тексты для чтения и диалоги лучше всего соотносить с картинками, можно вместе с детьми после каждого прочитанного текста рисовать различные картинки по темам, что будет развивать их воображение и память, а также способствовать наглядному запоминанию материала;

Объём грамматического материала преподносить подробно;

При изучении новых тем использовать интерактивные доски и аудио-звуковые средства (детям можно показывать различные мультики по изучаемым темам)

Специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает большое количество игрового, занимательного материала и наличие зрительных опор, необходимых для усвоения разных структур. А психологические особенности таких детей таковы, что даже в подростковом возрасте наряду с учебной деятельностью значительное место занимает игровая. Поэтому введение в занятие элементов игры или игровая подача материала повышает работоспособность детей и способствует развитию у них познавательных интересов.

Дети с ОВЗ особенно утомляемы и в целях предупреждения чрезмерной утомляемости таких детей, крайне важно отойти от однообразия в планировании учебных занятий. Для успешного выполнения учебных заданий необходимо привлекать все органы чувств: зрительные, слуховые, речевые и двигательные. Использование разнообразных приёмов, таких как, недосказанность, смена логики последовательности событий, визуализация, ролевые игры, музыкальный фон и т.д. будет способствовать подключению воображения учащихся при выполнении заданий. Для этого стоит использовать специальные технологии обучения.

Во время проведения урока нельзя также забывать использовать эффективные методики преподавания английского языка:

Игровые технологии.

Участие в игре повышает интерес детей к иностранному языку. Вступая в игру, преодолевают самый важный психологический барьер – страх и у них появляется стремление улучшить свои знания по предмету. Особенность игровых заданий состоит в том, что усвоение языкового материала осуществляется в практической деятельности, при этом внимание и запоминание непроизвольно.

2. Проектная деятельность.

На заключительном этапе, работая над закреплением темы, лучше всего использовать проектную методику. В основе проектной методики лежит принцип деятельностного подхода.

3. Информационно-коммуникационные технологии.

Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка позволяет детям с ограниченными возможностями полюбить и использовать иностранные языки в повседневной жизни.

4. Здоровье сберегающие технологии.

На каждом уроке должны использоваться не только рациональный, но и эмоциональный компонент, что обязательно в условиях внедрения ФГОС.

Таким образом, вышеизложенные приёмы и методы работы на уроке английского языка являются наиболее эффективными в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описанные методики не угнетают ребёнка, а создают вокруг него реабилитирующее пространство, обеспечивающее возможность самореализации себя как полноценной личности учебного процесса.

Проанализировав литературу по методике преподавания иностранного языка для детей с ОВЗ, можно сделать вывод о том, что обучение английскому языку детей с нарушениями здоровья особенно актуально в настоящее время в силу того, что сегодня важно не столько дать ребёнку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья /С.В. Алехина– Красноярск: Сибирский федеральный университет, Красноярский ун–т им. В.П. Астафьева. – 2013. – 123 с.
2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
3. Лапшин, В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов – М.: Просвещение, 1991. – 27 с.
4. Панфилова, Е.В. Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья/Е.В. Панфилова // Педагогика: традиции и инновации. - Челябинск: Два комсомольца, 2013. – 143 с.
5. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Академия, 2015. – 180 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

УДК 159.96

Гоева Александра Романовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Goeva A.R
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sgoeva@list.ru
Научный руководитель: Гостунская Я.И., доцент

Особенности агрессивного поведения подростков с умственной отсталостью Features of aggressive behavior of adolescents with mental retardation

Аннотация: в статье приводятся данные экспериментального исследования агрессивного поведения подростков с умственной отсталостью. В ходе исследования выявлены специфические особенности проявления агрессивного поведения, форма проявления агрессивного поведения, характер его нарушения, признаки проявления агрессивности, виды агрессивного поведения,

длительность агрессии и ее интенсивность.

Abstract The article presents the data of the study of aggressive behavior of adolescents with mental retardation. The study revealed the specific features of the manifestation of aggressive behavior, the form of aggressive behavior, the nature of the violation of behavior, signs of aggression, types of aggressive behavior, the duration of aggression and its intensity.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивность, подростки, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения.

Keywords. Aggressive behavior, aggressiveness, adolescents, mental retardation, intellectual disabilities.

Возникновению агрессивных качеств, способствуют соматические заболевания и заболевания головного мозга, часто приводящие к интеллектуальным нарушениям. Агрессивность подростков с умственной отсталостью осложняет обучение и воспитание, формирование межличностных отношений со сверстниками и взрослыми и, как следствие, процесс социальной адаптации. Основой успешной адаптации обучающихся к требованиям социума и коллектива образовательной организации являются коммуникативные способности, адекватность и приемлемость поведения. Создание условий для коррекции агрессивного поведения, развития коммуникативных возможностей и приобретения социальных навыков подростками с умственной отсталостью возможно при качественной диагностике особенностей проявления агрессивного поведения.

Выборка осуществлялась на основании заключений ПМПК (АООП НОО обучающихся с интеллектуальными нарушениями Вариант 1, Вариант 2). Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №21 города Ставрополя.

Исследование проводилось с целью выявления детей с выраженными агрессивными тенденциями в поведении, уточнением специфических особенностей проявления агрессии.

Формирование пакета психодиагностических методик и установление контакта с испытуемыми осуществлялось в соответствии со следующими условиями: сотрудничество и единство требований всех специалистов, работающих с подростком с умственной отсталостью; учет возрастных, типологических и индивидуальных особенностей подростков с умственной отсталостью; эмоциональное воздействие специалиста службы сопровождения в условиях специально организованной деятельности; создание положительной эмоциональной среды и подкрепление адекватных реакции.

Проведение методик по выявлению уровня агрессивности детей с интеллектуальными нарушениями осуществлялось в период с 4 октября 2021г. по 25 октября 2021г.

Использовались такие диагностические методы, как беседа, карта наблюдений, наблюдение, проективные методы, опросники. В выборе диагностических методик предпочтительными оказались опросники для педагогов и родителей, карта наблюдения и проективные методики, что обусловлено индивидуальными особенностями исследуемых и видом дизонтогенеза. Основным методом исследования уровня агрессивности у подростков стал «Опросник по детской агрессивности» А.А. Романова. Так же в качестве методов, направленных на выявление особенностей агрессивного поведения у подростков с умственной отсталостью использовалась «Карта наблюдения за проявлением агрессии в поведении детей в школе» составленная на основе материалов Долгова А.Г., проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

При проведении диагностического исследования особенностей агрессивного поведения выявлены специфические проявления по критериям: наличие агрессии; уровень агрессивности; направленность агрессии; форма проявления агрессивного поведения; характер нарушения поведения; признаки проявления агрессивности; виды агрессивного поведения; длительность агрессии; интенсивность агрессии.

В подростковом возрасте у подростков с интеллектуальной недостаточностью агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в

устойчивое качество личности, внешние проявления агрессивного поведения выражены ярче, чем у детей с нормой интеллектуального развития. Подростки с умственной отсталостью отстают в способности регулировать отрицательные эмоции. Осознанная мотивация в отношении агрессивных проявлений значительно снижена. Лица с нарушениями интеллекта больше склонны к примитивным проявлениям отрицательных эмоций, чем их нормально развивающиеся сверстники. Произвольная регуляция эмоций отстает в развитии [2,6].

Наблюдалось высокие показатели чувствительности к агрессии других, присутствию других, к помощи взрослого.

Наибольшее количество баллов по методикам получали дети, обучающиеся по АООП НОО обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Вариант 2). Редко наблюдались случаи проявления аутоагрессии.

При выполнении методики «Кактус» М.А. Панфиловой дети использовали ограниченное количество цветов 1-2. Дети с затруднением отвечали на вопросы, однако быстро заканчивали рисунок.

Из рисунков видно, что частота появления в рисунках деталей, свидетельствует о присутствии признаков агрессии. Во всех рисунках присутствуют почти все основные критерии показателей агрессивности (иголки острые, длинные, крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте, частые иголки, расположенные по всему рисунку, промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку).

Анализ результатов, полученных в ходе диагностики, показывает, что 5 подростков (56%) имеют высокий уровень агрессивности, 3 ребенка (33%) относятся к среднему уровню, 1 ребенок (11%) имеет низкий уровень агрессивности, что обусловлено низкой сформированностью творческих возможностей.

В результате проведения методики «Карта наблюдения за проявлением агрессии в поведении детей в школе» Долгова А.Г. подростки показали следующие результаты.

Дети со средним уровнем выраженности агрессии боязливы, застенчивы, грубы; присутствует вытесненная агрессия, замкнутость; потребность в любви, заботе и поддержке. Не всегда уверены в себе, иногда испытывали страх. Лишь незначительная часть замыслов реализовалась, зачастую импульсивно принимали решения, иногда делали легкомысленные выводы и были тревожны.

Дети с высоким уровнем выраженности агрессии в поведении при проведении методик дети испытывали чувство отверженности, чувство вины; имелись тенденции к отчуждению и оппозиции; испытывали трудности при стремлении раскрыться перед другими; агрессивны, тревожны. Количественные результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты проведения методики «Карта наблюдения за проявлением агрессии в поведении детей в школе» Долгова А.Г.

Уровень агрессивности	Констатирующий этап	
	Абс. показатель	Отн. показатель
Высокий уровень	-	0%
Средний уровень	8	89%
Низкий уровень	1	11%

Анализ результатов констатирующего эксперимента по методике «Ребенок глазами взрослого» Романова А.А. показал, что большее количество детей имеет опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических. Подросткам требуется помощь в овладении собственным поведением. Количественные результаты диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты проведения методики «Ребенок глазами взрослого» Романова А.А.

Уровень агрессивности	Констатирующий этап	
	Абс. показатель	Отн. показатель
I уровень	3	33%
II уровень	6	67%
III уровень	–	0%
IV уровень	–	0%

Многие подростки используют ненормативную лексику и крик для выражения своих эмоций, но при разных обстоятельствах. Для подростков с умственной отсталостью характерны частые проявления беспокойства и тревоги. Диагностические методики позволили выявить особенности агрессивного поведения подростков с умственной отсталостью и определили необходимость проведения коррекционной работы, направленной на снижение уровня агрессивного поведения. В ходе исследования выявлено, что подростки с интеллектуальной недостаточностью имеют не достаточное представление о нормах социального поведения.

Сложность изучения феномена агрессивности у детей с интеллектуальными нарушениями определяется неоднозначностью подходов к пониманию причин агрессивности, этиологии и механизмов ее формирования у детей с умственной отсталостью. Среди основных причин необходимо учитывать не только клинические (обусловленные тяжестью органического поражения, метеочувствительностью, гормональными изменениями), но и психолого-педагогические и социальные (копирование поведения окружающих, страх, сепарация от близких людей).

Таким образом, подтверждается, что у подростков с интеллектуальными нарушениями произвольная регуляция эмоций отстает в развитии. Внешне особенности эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью выражаются в хаотичном поведении, неадекватной оценке общения, негативизме [3,5,9]. Поведение носит импульсивный характер, переживания неустойчивы. Отсюда и неспособность сдерживать чувства и влечения. Проведенные научные исследования подтвердили, что возникновению агрессивных качеств, способствуют соматические заболевания и заболевания головного мозга, часто приводящие к интеллектуальным нарушениям.

Методики были направлены на изучение: наличия агрессии; уровня агрессивности; направленности агрессии; формы проявления агрессивного поведения; характера нарушения поведения; признаков проявления агрессивности; видов агрессивного поведения; длительность агрессии; интенсивность агрессии.

По результатам констатирующей части исследования, был проведен количественный анализ, показавший: присутствие физической, вербальной агрессии; высокую чувствительность к агрессии других, присутствию других; высокую чувствительность к помощи взрослого; неадекватность самооценки; повышенную тревожность и боязливость; опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических; высокая длительность и интенсивность агрессии.

На основании выявленных особенностей агрессивного поведения, требуется разработка коррекционно-развивающих мероприятий направленных на коррекцию агрессивного поведения подростков с интеллектуальной недостаточностью, снятие аффекта «неадекватности», формирование адекватной самооценки; развитие навыков общения, игровых умений и навыков, регуляция социальных отношений; снятие чрезмерного напряжения; развитие и обогащение навыков адекватного, конструктивного поведения; обучение ауторелаксации [2,6].

Это обосновано необходимостью реализации комплексного подхода к обучению и воспитанию подростков с интеллектуальной недостаточностью. Большую социальную значимость приобретают проблемы интеграции лиц с интеллектуальной недостаточностью в общество. Гипотеза о повышенном уровне агрессивности и наличии специфических особенностей агрессии у подростков с умственной отсталостью подтвердилась.

Список литературы

1. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений./ А. Бандура, Р. Уолтерс– М.: Апрель-Пресс, 1999.–240 с.
 2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль./Л.Берковиц– СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
 3. Вострокнутов, Н.В. Патологическое агрессивное поведение детей и подростков/Н.В. Вострокнутов // Рос. психиатр. журн.– 2000.–№ 2.–С. 13-15.
 4. Дрокина, О.С. особенности эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями/О.С. Дрокина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С.154-162.
 5. Касимова, З. Г. Понятие агрессивности в психолого-педагогической литературе/ З.Г. Касимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 111–115.
 6. Кузнецова, Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности/Л.Н. Кузнецова // Начальная школа. –1999.–№3.– С.24-26
- Памфилова, М.А. Графическая методика «Кактус» [Электронный ресурс] URL: <https://innostud.am/application/library/345d2bda.pdf> (дата обращения: 15.04.2022)
- Поспишил, К. Особенности агрессивного поведения детей с легкой степенью умственной отсталости Текст. / К. Поспишил // Материалы 7-й научной сессии по дефектологии – 1975. – С. 431-432.
- Рубинштейн, С.Я., Психология умственно отсталого школьника. / С.Я. Рубинштейн –М.: Просвещение, 1997. – 192 с.

УДК 159.99

Данько Ирина Анатольевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Danko I.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: danko_2016@inbox.ru

Научный руководитель: Волобуева Е.В., доцент

**К вопросу об актуальности психолого-педагогического сопровождения
подростков с первичными отклонениями в поведении**
**On the subject of the actuality of psychological and pedagogical work for teenagers
with primary behavioral deviations**

Аннотация: в статье рассматривается явление отклоняющегося поведения у подростков с позиции его разделения на первичные и вторичные формы. Обосновывается теоретическая и практическая актуальность выделения и описания первичных отклонений в поведении подростков для организации ранней профилактической и превентивной психолого-педагогической работы в условиях образовательных организаций.

Abstract: the article's content examines the phenomenon of teenagers' behavioral deviation of its division into primary and secondary forms. The theoretical and practical actuality of the division and characterization of primary behavioral deviation in teenagers' for organization of early prophylactic and preventive psychological and pedagogical work in educational institutions is being reasoned.

Ключевые слова: девиантное поведение, первичные формы отклоняющегося поведения, психолого-педагогическое сопровождение подростков.

Kew words: behavioral deviation, primary forms of behavioral deviation, psychological and pedagogical work with teenagers.

В настоящее время многие исследователи, общественные деятели, специалисты образовательных организаций, родители отмечают нарастающие радикальные изменения в сложившемся традиционном укладе жизни как семьи, так и общества в целом. Это проявляется в размытости идеалов и образцов для подражания у подрастающего поколения, смены системы отношений между взрослыми и детьми, неопределенности жизненных перспектив, выраженной тревоги или, наоборот, безразличия относительно будущего у подростков и молодежи. Одним из способов «уйти» от общества с его многочисленными ценностно-смысловыми, нравственными, социально-правовыми проблемами, преодолеть состояние неуверенности в себе, тревогу и эмоциональное напряжение через определенные компенсаторные формы является отклоняющееся поведение у подростков. Различные формы отклоняющегося поведения позволяют подросткам выразить свой протест и право на самостоятельность как ответ на нехватку качественного внимания и чуткости к их потребностям со стороны взрослых.

Исследователи отклоняющегося поведения у подростков, педагоги-психологи и социальные педагоги образовательных организаций часто обращают внимание на такие его формы и виды, которые своевременно можно было устранить или не дать им развиваться в девиантность. Продолжительное время в научной, криминологической, психолого-педагогической литературе разворачиваются споры об этимологии, сущности «отклоняющегося», «антиобщественного» поведения, о девиантной личности и эффективных методах ее реабилитации. Однако бесспорным является утверждение, что чем раньше будут выявлены и скорректированы первичные формы девиантного поведения в подростковом возрасте, тем благоприятнее прогноз относительно дальнейшего формирования просоциального или антисоциального пути взаимодействия ребенка с обществом.

В этой ситуации своевременное выявление, профилактические и коррекционные меры, позволяющие предотвратить процесс превращения первичных форм отклоняющегося поведения в устойчивые вторичные формы, приобретет особую значимость.

Исследование девиантного поведения имеет давнюю традицию в мировой психолого-педагогической науке. В конце XIX – начале XX века в основном господствовали объяснительные теории и концепции, именуемые «нозоцентрическими» (В. Штерн, З. Фрейд, Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, П.И. Ганнушкин и другие) [1, 4, 5]. Во второй половине XX века проблема девиантного поведения анализируется с позиций гуманистических, культурно-исторических традиций, а так же деятельностного подхода (К. Роджерс, В. Франкл, Х. Ремшмидт, Д.Б. Эльконин, А.Е. Личко, И.С. Кон, Л.И. Божович и другие) [1, 2, 6]. В настоящее время, отмечается увеличение количества научно-теоретических и практико-ориентированных исследований, посвященных изучению комплекса условий, которые определяют формирование и закрепление девиантных форм поведения, разработке мер профилактики и предупреждения отклонений в поведении подростков, а также интеграции этих мер и подходов в образовательную практику (Т.И. Шульга, В.Г. Степанов, Д. Лейн, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, А.И.Захаров, А.М. Прихожан и другие) [3, 7, 8].

Поскольку тема первичных отклонений в поведении подростка, изучение их причин остается недостаточно проработанной даже в рамках девиантологии и девиантной психологии, необходимо более углубленное психологическое и социально-психологическое исследование личности несовершеннолетних с первичными отклонениями в поведении. Разработка данной проблематики имеет важный практический смысл: для того, чтобы как можно раньше заметить потенциально опасные черты в развитии подростка и профессиональноотреагировать на них методами психологической поддержки и сопровождения, предотвращая тем самым формирование и закрепления девиантного и делинкветного поведения.

Анализ психологической литературы позволяет выделить такие психологические особенности подростков с первичными отклонениями в поведении, как: пониженное самоуважение, отрицательная самооценка, деформация ценностных ориентаций, усиление подросткового эгоцентризма. «Компенсаторные» механизмы, которые использует подросток

для восстановления своего самоуважения, могут побудить его начать реализовывать различные формы отклоняющегося поведения.

Однако мы отмечаем, что малоизученными являются следующие вопросы: психологические особенности подростков с первичными формами девиантного поведения; психологические, психолого-педагогические и социально-психологические методы и методики работы с первичными отклонениями в поведении у подростков; система психолого-педагогического сопровождения данной категории детей в образовательных организациях.

В ходе анализа психолого-педагогических программ сопровождения подростков с отклоняющимися формами поведения отметим, что мы не обнаружили в них деления на первичные и вторичные формы, что на наш взгляд, не совсем верно. Первичным формам отклоняющегося поведения (например, систематический обман и лживость, хамство, подстрекательство, различные виды буллинга, систематическое уклонение от внеурочной совместной деятельности в классе и т.п.) свойственно их достаточно быстрое превращение во вторичные формы и тем самым приобретение более тяжелого девиантного характера.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с отклоняющимися формами поведения основано на общих задачах и функциях. Направления деятельности образовательных организаций по указанному сопровождению также является общим. Однако в виду обозначенных особенностей первичных отклонений в поведении у подростков в образовательных организациях необходимо создавать особые условия психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с первичными отклонениями в поведении может быть организовано в соответствии со следующими психолого-педагогическими условиями: интеграция усилий субъектов образовательного процесса; обучении подростков управлению своими эмоциями, саморегуляции и контролю за поведением; оптимизации социальной ситуации развития, а также повышение самооценки подростков, формировании у них позитивных установок в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми; формировании психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, которая включала бы в себя проблематику первичных отклонений в поведении.

Список литературы

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии. / С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 221 с.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. /Л.И.Божович. – М.: Междунар.пед. академия,1995. – 212 с.
3. Вахромов, Е.Е. Педагогические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением: автореф. дисс. канд. психол. наук/Е.Е. Вахромов – М.: Международная педагогическая академия, 2001–43 с.
4. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2004. 538с.
5. Крайг, Г. Психология развития. /Г. Крайг – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
6. Лемерт, Э. Первичное и вторичное отклонения /Э.Лемерт // Контексты современности. – 2001. – С. 142-145.
7. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека/ Д.И. Фельдштейн // Мир психологии.– 2003. – №4. –С. 206-208.
8. Шульга, Т.И. Психологические основы работы с детьми группы риска/Т.И. Шульга. – М.: Университет российской академии образования,1997. – 113 с.

УДК 616

Дубогрей Ксения Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки,
Dubogrey K.V

Болезнь Бехтерева Bechterew's disease

Аннотация: В этой статье говорится: что подразумевает под собой эта болезнь? Какие у неё симптомы? Как её лечить? И чем она опасна? Образ жизни при этой болезни.

Abstract: this article says: What does this disease imply? What are her symptoms? How to treat it? And why is she dangerous? Lifestyle in this disease.

Ключевые слова: болезнь Бехтерева, опорно-двигательный аппарат, диагноз, скованность, поражение глаз, твёрдая постель.

Keywords: bechterew's disease, musculoskeletal system, diagnosis, stiffness, eye damage, hard bed.

Болезнь Бехтерева стала известной в, так называемом «Серебряном веке». Именно тогда про Психоневрологический институт В. М. Бехтерева услышала большая публика.

Полное название болезни Бехтерева – анкилозирующий спондилоартрит (Ankylosing Spondylitis – лат., болезнь Штрюмпелля-Бехтерева-Мари) или болезнь Островского.

Болезнь Бехтерева – это заболевание, которое проявляется в воспалении межпозвонковых суставов и приводит к их сращению. В этом случае позвоночник ограничивается в движении.

Диагноз:

Выделяют 5 видов этого заболевания:

1. Центральная (поражение позвоночника);
2. Ризомелическая (поражение позвоночника и корневых суставов);
3. Периферическая (помимо основного поражения, воспаляются периферические суставы);
4. Скандинавская (изменение мелких суставов кистей);
5. Висцеральная (поражения глаза, почек, сердца и т. д.).

Для уточнения диагноза, нужно обратиться к терапевту, затем к ревматологу, травматологу или ортопеду. После опроса специалистов, назначаются обследования:

1. Клинический анализ крови (повышение СОЭ).
2. Рентген позвоночника.
3. КТ или МРТ поясничного и тазового отдела.
4. Серологические тесты на выявление антигена HLA-B27.

Симптомы:

В основном болезнь передаётся по наследству, а проявляется из-за инфекций кишечника и мочевыводящих путей, половых, травм опорно-двигательного аппарата.

При наличии болезни проявляются потеря движений в крупных суставах: тазобедренных, коленных, плечевых, локтевых и суставах шейно-грудного отдела позвоночника.

Заболевание сразу не проявляется. По началу у пациента проявляется регулярные перемены настроения, усталость, сонливость. Наиболее ранним этап считается боль в пояснице и чувство скованности ночью или утром. После легкой гимнастики дискомфорт проходит. Бывает эта болезнь начинается с поражения глаз.

Осложнения:

При запущенной стадии человек жалуется на осложнения приёма твёрдой пищи, поражение сердца и магистральных сосудов. При нарушении подвижности грудного отдела позвоночника, снижается вентиляция легких, что ведет к бронхитам и пневмониям.

Лечение:

Терапия лечения длительна:

1. Нестероидных противовоспалительных препаратов;
2. Глюкокортикостероидов;
3. Иммунодепрессантов;
4. Модификаторов иммунного ответа.

Помимо медикаментов необходимо обеспечить пациенту покой, хороший сон на ортопедическом матрасе, достаточные физические нагрузки, закаливание. В периоды ремиссии назначается физиотерапия, гимнастика, массажи. Физические упражнения выполняются два раза в день по 30 минут.

Образ жизни:

Пациенту рекомендуется плавание, регулярная гимнастика, растяжки, систематическое закаливание. В фазе обострения заболевания массаж противопоказан.

Ни в коем случае не стоит заниматься травматичными видами спорта. Не стоит нервничать и переутомляться. Лечение иммуностимуляторами может привести к обострению заболевания, так как они активизируют иммунную систему.

Страдающие болезнью Бехтерева должны следить за весом, чтобы не допустить повышения нагрузки на суставы.

Постель страдающего этим заболеванием должна быть твердой, а в некоторых случаях не рекомендуется пользоваться подушкой. Это делается для предупреждения деформации позвоночника.

Список литературы

1. <https://doctorpiter.ru/diseases/165/>
2. <https://mc-medplus.ru/terapy/revmatologia/bolezn-bextereva/>
3. <https://www.espina.com.ua/lechim/bolezn-behtereva>

УДК: 372.2:376 (072)

Колесникова Диана Александровна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Kolesnikova D. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: diana.kolesnikova1999@gmail.com

Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

Формирование устной речи у обучающихся с нарушениями слуха **Formation of oral speech in students with hearing impairment**

Аннотация: в статье представлены результаты исследования условий формирования устной речи у обучающихся с нарушениями: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, описание критериев и показателей формирования устной речи, экспериментальное исследование особенностей условия формирования устной речи у обучающихся с нарушениями слуха.

Abstract: the article presents the results of a study of the conditions for the formation of oral speech in students with disabilities: an analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, a description of criteria and indicators for the formation of oral speech, an experimental study of the features of the conditions for the formation of oral speech in students with hearing impairments.

Ключевые слова: устная речь, нарушением слуха, психологические условия, психокоррекционная программа.

Key words: oral speech, hearing impairment, psychological conditions, psychocorrection program.

Речь – одна из центральных, важнейших психических функций. Она имеет огромное влияние на формирование психических процессов ребёнка и на его общее развитие. Развитие мышления в значительной мере зависит от развития речи. Речь лежит в основе овладения грамотой и другими дисциплинами. Она является основным средством общения людей между собой. Речь играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребенка на всех этапах его развития.

Для развития речи ребенка решающее значение имеет полноценный слух. Слыша речь взрослых, подражая ей, ребенок самостоятельно учится говорить. С помощью слуха ребенок получает возможность контролировать собственную речь, сравнивать ее с речью окружающих, усваивая не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматический строй языка.

Так, проблемы формирования устной речи у обучающихся с нарушением слуха исследовали многие ученые – Е.И. Андреева, Н.И. Белова, Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.Г. Коровин, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Е.Н. Марциновская, Л.П. Носкова, Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, И.М. Соловьева, Н. Д. Шматко, Ж.И. Шифт и другие.

Стоит отметить, что в основе психического развития учащихся с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы.

Так, формирование устной речи обучающихся с нарушением слуха, складывается из следующих разделов.

1. Развитие устной речи.

Содержание работы – совершенствовать навыки произнесения слов; развивать фразовую речь учащихся в устной форме; активизировать самостоятельное устное общение.

2. Речевое дыхание.

Содержание работы – формирование у учащихся умения правильно пользоваться дыханием, воспроизводя слитно на одном выдохе слова и короткие фразы, а также выработка умения членить фразы на синтагмы.

3. Голос.

Содержание работы – формирование у учащихся навыка пользования голосом нормальной высоты и силы без грубых отклонений от нормального тембра.

4. Звуки и их сочетания.

Содержание работы – формирование умения правильно воспроизводить все звуки и их сочетания в словах. При этом, как уже было указано, соблюдается определенная последовательность в усвоении звукового состава речи учащимися с нарушением слуха.

5. Работа над словом.

Эта работа предполагает формирование у учащихся умения правильно воспроизводить слова – слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав характерный для произношения.

6. Работа над фразой.

Содержание работы составляет формирование у учащихся умения воспроизводить фразы в нормальном темпе, слитно (на одном выдохе или деля ее паузами на синтагмы), выделяя логическое ударение.

На основании теоретической информации было проведено экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения СОШ №36 г. Ставрополя.

В исследовании принимало участие 8 детей младшего школьного возраста, имеющие нарушение слуха.

Целью эмпирического исследования послужило выявление психологических условий, позволяющих эффективно формировать устную речь.

О сформированности устной речи у обучающихся младших классов, говорят следующие критерии:

- выразительность речи, правильность звукопроизношения;
- способности интонировать, выражать мысль с помощью мимики, жестов;
- активно развитая выразительность устной речи при свободном, естественном пересказывании, не отягощенной ситуацией контроля и оценивания со стороны взрослого;
- правильность речи, (соблюдение норм – произносительных, грамматических и стилистических);
- способность обнаруживать и исправлять недостатки устных высказываний и пр.

Для выявления уровня сформированности устной речи у обучающихся младших классов с нарушением слуха были проведены следующие методики:

Методика изучения речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми.

Методика на изучение словаря детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников с нарушением слуха (Т.А. Фотекова).

После проведения батареи методик было выявлено, что уровень формирования устной речи у данной категории детей низкий. По результатам первичной диагностики было принято решение апробации психокоррекционной программы по формированию устной речи у обучающихся с нарушением слуха, разработанной с учетом требований федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ и учетом индивидуальных психофизических возможностей глухих детей.

Данная программа формирует коммуникативную культуру обучающегося, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора, воспитанию и восприятию.

Контрольный этап эксперимента выявил количественные и качественные изменения, которые свидетельствуют о том, что уровень речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми все еще остается на низком уровне. Однако процент среднего (37,5% (3 чел.) и высокого (12,5% (1 чел.) уровней повысился.

Следующим критерием оценки данного показателя выступал уровень словаря детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Он показал, что хороший уровень наблюдается у 75% испытуемых, что в количественном показателе интерпретируется как 6 человек.

Уровень успешности владения устной речи младших школьников с нарушением слуха показал, что наиболее высокий показатель наблюдается у 37,5% (3 чел.). Это говорит о том, что такие ученики способны повторять за экспериментатором слога, звуки и слоги, но при этом допускают много ошибок, либо могут повторить не с первого раза.

Таким образом, в данной научной статье представлены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня владения устной речи младших школьников с нарушением слуха в возрасте 8 – 10 лет. Можно сделать вывод о том, что ученики с нарушением слуха в основном имеют средний уровень владения устной речи, что является достаточно хорошим результатом. Также было замечено, что после коррекционно-развивающей программы по формированию устной речи детей, была выявлена положительная динамика.

Список литературы

1. Андреева, Е.И. Фонетический анализ устной речи глухих учащихся /Е.И. Андреева. –М.: ЛГПИ А. И. Герцена, 2018. – 127 с.
2. Багрова, И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух. / И.Г. Багрова– М.: Просвещение, 2010. – 427 с.
3. Боскис, Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: книга для учителя. /Р.М. Боскис– М.: Просвещение, 1988.
4. Выготский, Л.С. Психология. /Л.С. Выготский– М.: ЭКСМО, 2002. – 458 с.
5. Выготский Л.С. О развитии речи глухих. /Л.С. Выготский – М.: Дефектология, 2004. – 92 с.

6. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребёнка. /Т.А. Власова – М.: Знания, 2004. – 365 с.

7. Зикеев А. Особенности работы на уроках развития речи в подготовительных классах школ для слабослышащих детей. /А. Зикеев – М.: Дефектология, 2020. – 448 с.

УДК 159.9

Курочкин Иван Тимурович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kutochkin I.T.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ivan.kurochkin2014@yandex.ru

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

Формы и методы развития толерантности в инклюзивном образовании **Forms and methods of tolerance development in inclusive education**

Аннотация: В статье представлен анализ форм и методов развития толерантности в инклюзивном образовании. Рассмотрены классификации форм и методов развития толерантности в инклюзивной образовательной среде.

Abstract: The article presents an analysis of the literature on the problem of forms and methods of tolerance development in inclusive education. And examples of classification of forms and methods of tolerance development in an inclusive educational environment are given.

Ключевые слова: Толерантность; инклюзивная образовательная среда, форма, метод.

Key words: Tolerance; inclusive educational environment, form, method.

На сегодняшний день в российской науке стоит острый вопрос об организации и функционировании инклюзивной среды на базе общеобразовательных учреждений. С принятием ч. 4 ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» потребность в совместном обучении подкреплена нормативным актом, который обязывает образовательные организации осуществлять совместное обучение нормотипичных и детей с ОВЗ.[10] Поэтому появилась потребность в создании такой образовательной среды, которая выступит в качестве развивающего ресурса личности детей с разными образовательными возможностями.

Инклюзивная образовательная среда является сложной многомерной структурой, имеющей множество компонентов, без которых нормативная организация этого процесса невозможна: пространственно-предметный, содержательно-методический и основной, с точки зрения психологического анализа, - социально-психологический компоненты. Одним из условий эффективного функционирования инклюзивной образовательной среды является толерантность участников образовательного процесса [8].

В научной литературе термин «толерантность» не имеет устоявшегося определения. В разных языках термин «толерантность» имеет разную смысловую окраску. Во французском языке толерантность представлена уважительным отношением к свободе, образу мысли, политическим и религиозным предпочтениям другого человека. В арабском языке это прощение, мягкость, сострадание, терпимость, снисхождение и расположенность к другим людям. В английском толерантность определяется как способность и готовность свободно воспринимать вещь, мнение или личность. В китайском языке проявлять толерантность, значит быть великодушным в отношении других. В персидском означает терпение, терпимость, выносливость. В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является «терпимость» означающая

способность милосердно терпеть, быть рассудительным, спокойным и великодушным [12].

На наш взгляд, данное толкование не может быть применимо к инклюзивному образованию, основанному на философии гуманизма и безусловного принятия личности.

Толерантность – это не пассивная форма поведения, а активная нравственная позиция и психологическая готовность личности к достижению гуманистических отношений между людьми, готовность к неагрессивному и позитивному взаимодействию [9].

В. К. Кочисова и У. О. Гогицаева определяют младший школьный возраст начальной стадией закладывания культурологических основ духовно-нравственного воспитания. Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно-нравственных правил и норм, что дает основание необходимости развития толерантности именно в этот возрастной период [6].

Воспитание толерантности должно быть системно, оно даст хорошие результаты только в том случае, если проблема воспитания толерантности будет решаться на ежедневной основе.

Для поддержания непрерывности воспитательного процесса важно иметь психолого-педагогическую базу форм и методов развития толерантности.

Л. В. Байбородова [2] выделила маркеры в воспитании и развитии толерантности для детей младшего школьного возраста, которые отражаются в инклюзивном образовании:

- 1) ознакомление детей младшего школьного возраста с принципом уважения достоинства каждого человека;
- 2) осознание детьми младшего школьного возраста, что каждый человек является уникальным человеком (необходимо воспитывать в детях уважение к людям, отличающимся друг от друга);
- 3) понимание принципа взаимодополняемости (каждый должен понимать, что различия между ними действуют как взаимодополняющие элементы, как часть общей структуры, которая объединяет их как единое целое и уникальное);
- 4) осознания учащимися младших классов принципа взаимозависимости как основы для взаимной поддержки.

Младший школьник входит в новый мир взаимоотношений, который он перенесет и в взрослую жизнь при построении общества в будущем.

Ю. К. Бабанский [1] определил педагогические способы воспитания толерантности среди учащихся начальной школы.

К ним относятся: организация жизнедеятельности детей, чтобы они могли показать и увидеть что-то хорошее в чем-то или ком-то; помочь детям понять внешкольную среду, непоследовательность социальной среды их жизни от непосредственного окружения (семья, дружеские отношения) к явлениям социальной жизни (социальное расслоение, материальные трудности). Речь идет о методах воспитания сознания личности и практико-ориентированной направленной деятельности.

Ряд исследователей рассматривают особенности процесса формирования толерантности как черты личности детей начальных классов [5]:

- 1) Целенаправленность.
 - разбор источников культурной, социальной, физиологической, экономической и религиозной нетерпимости на основе насилия и принуждения;
 - профилактика интолерантности;
 - организация положительных представлений сосуществования разных вещей, показывающих опыт толерантности;
 - развитие у детей понимания о правах и свободах себя и окружающих;
 - развитие навыков (уважения мнения другого человека, его точки зрения, его достоинства; вступление в позитивные взаимодействия с окружающим социумом;
 - уважать представителей другой социальной группы, нации, другой веры;
 - конструктивно преодолевать конфликтные ситуации;
 - выражать свои эмоции и чувства ненасильственным способом;

– слушать и понимать другого.

2) Многофакторность и сложность, которая определяется совместным действием многих факторов.

3) Продолжительность из-за того, что формирование толерантности требует достаточного времени.

4) Преемственность, которая включает систематическое регулярное взаимодействие учителей и детей.

Данные подходы в полной мере могут быть использованы в развитии толерантности в условиях инклюзивной образовательной среды.

По словам М. Н. Рожкова [7], с учетом специфики младшего школьного возраста, все средства педагогического воспитания толерантности у детей можно классифицировать по трем группам:

Формы духовной культуры, объединяющие в себе фольклор, художественную литературу, средства визуального воздействия, игры (от ролевых до народных), учебная деятельность, коммуникативное взаимодействие, совместный труд.

Методы развития осознанности личности, методы организации занятий, методы мотивирования деятельности и активные методы социально-психологического развития

Формы воспитательной работы такие как: классные мероприятия, кружки в контексте инклюзивного образования, секции, клубы и др.

Л. Г. Федоренко [11] считает, что развитие толерантности связано с подбором средства рационального взаимодействия и целостного процесса педагогического воздействия, включающего в себя:

- 1) знание детьми начальной школы принципа уважения человеческого достоинства;
- 2) понимания детьми знания о индивидуальности личности;
- 3) понимание учащимися младшего школьного возраста принцип взаимодополняемости как основную характеристику различий;
- 4) понимание детьми начальной школы принципа взаимозависимости как основы для совместных действий.

Так же можно выделить накопленные школьной практикой формы и методы развития толерантности. Основной формой работы в школе является групповая форма. Такой вид взаимодействия позволяет использовать в работе с младшими школьниками словесные и практические методы.

Школа имеет важное преимущество – детское общество, где ученик может научиться воспринимать разнообразие окружающих и получить навыки общения. Такая среда готовит его к человеческому, толерантному поведению.

Следует отметить, что развитие толерантности будет эффективным только тогда, когда оно происходит в эмоционально сбалансированной среде. Его основой можно считать живое общение и объяснение понятий на примерах из жизни. И для этого сам учитель должен быть толерантным и открытым для учеников, только в этом случае он будет для них убедителен [3].

При развитии толерантности в образовательной организации следует иметь в виду, что образовательная деятельность должна основываться на системном подходе и комбинации различных форм деятельности [4].

Таким образом, в деятельности, направленной на развитие толерантности детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды, важно подбирать методы и формы с позиции системного подхода.

Список литературы

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. /Ю.К. Бабанский– М.: Академия., 2006.– 159 с.
2. Байбородова, Л. В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников. / Л.В. Байбородова//Ярославский педагогический вестник. – 2003. – №

1. – С.96-101.

3. Воспитание толерантности у детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://paidagogos.com/?p=7726#i-2> (дата обращения: 12.05.2022)

4. Ковалев, Е. В., Староверова, М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования /Е. В. Ковалев, М. С. Староверова – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 365 с.

5. Кожухарь, Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении /Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–13.

6. Кочисов, В. К., Гогицаева, О. У., Гадельшин, А. В. Этическая беседа как средство формирования духовно-нравственной культуры младших школьников/В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, А.В. Гадельшин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1– С.105-111

7. Рожков, М. Н., Байбородова Л. В. Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников. /М.Н. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук – М.: Народное образование, 2006. – 163 с.

8. Слюсарева, Е. С. К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования / Е. С. Слюсарева, Ю. Н. Морозова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 306-309.

9. Слюсарева, Е. С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды /Е.С. Слюсарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 320-323.

10. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/ (дата обращения: 12.05.2022)

11. Федоренко, Л. Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы. /Л.Г. Федоренко – СПб.: КАРО, 2007. – 128 с.

12. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53615.shtml (дата обращения: 12.05.2022)

УДК 378.1

Маринина Вероника Георгиевна

ФГБОУ ВО СГПИ, г.Ессентуки

Marinina V.G.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Essentuki

E-mail: marininanika03@gmail.com

Научный руководитель: Федотова Т.Д., доцент

Коррекция стрессорной реакции инвалидов после ампутации нижних конечностей средствами адаптивной физической культуры **Correction of the stress response of the disabled after amputation of the lower extremities by means of adaptive physical education**

Аннотация: В статье рассматривается, с какими проблемами сталкивается человек после ампутации нижних конечностей. Как проходит реабилитация и коррекция стрессорной реакции после ампутации нижних конечностей. Так как лица, перенесшие ампутации нижних конечностей, нуждаются в реабилитационных мероприятиях, одним из основных аспектов содержания которых, являются средства адаптивной физической культуры.

Abstract: The article examines what problems a person faces after amputation of the lower ex-

tremities. How is the rehabilitation and correction of the stress reaction after amputation of the lower extremities going? Since persons who have undergone amputations of the lower extremities need rehabilitation measures, one of the main aspects of the content of which is the means of adaptive physical culture.

Ключевые слова: ампутация, стресс, протезирование, реабилитация, коррекция.

Key words: amputation, stress, prosthetics, rehabilitation, correction.

Ампутация – одно из старейших хирургических вмешательств в медицине. Первое известное упоминание встречается в Кодексе Хаммурапи 1700 г. до н.э. Хирургические техники были описаны Гиппократом (460–370 гг. До н.э.). Ампутация – это первичная реконструктивная операция, в результате которой конечность вырезается из патологического очага, создаются условия для заживления ампутационной раны и подготавливается оставшаяся конечность для протезирования.

Показаниями к ампутации являются травмы конечностей, неполные отрывы конечностей, осложненные открытые переломы, боевые ранения, заболевания сосудов, сахарный диабет, в том числе диабетическая стопа, злокачественные опухоли, хирургические инфекции (анаэробная клостридиальная инфекция, ожоги и др.), отморожения 4 степени, хронический остеомиелит с обширными костными дефектами, врожденными дефектами и пороками развития конечностей.

Данная тема очень актуальна в наше время, так как у лиц с ампутациями нижних конечностей были проведены обширные психофизиологические исследования, позволившие установить наличие стрессовой реакции у 65,4% инвалидов с первичными потребностями и у 44,4% инвалидов. В протезировании уже давно используются протезно-ортопедические изделия.

На основе анализа психофизиологических реакций инвалидов на стресс представлены признаки перестройки вегетативного гомеостаза и изменения психоэмоциональных и поведенческих реакций вследствие травм и ампутаций.

Доказано, что ампутация конечности воспринимается как трагедия, перелом в жизни человека, а может восприниматься как стрессовая ситуация и психологический кризис человека. Наличие тяжелого заболевания или соматического расстройства является важным психотравмирующим фактором, может изменить психоневрологический статус и жизненный стереотип, нередко является причиной расстройства личности. Потеря конечности, особенно у лиц молодого и среднего возраста, вызывает тяжелые эмоциональные и физические расстройства и симптомы реакции на стресс спустя долгое время после травмы, ампутации и изготовления первичного протеза.

Реабилитационное лечение пациента начинается в первые сутки после операции, первый человек, которого должен увидеть пациент после пробуждения от наркоза – психолог. УВЧ-терапию назначают на 3-4 дня, а фантомно-импульсную гимнастику на 5-7 дней при хорошем послеоперационном развитии. Статическое сокращение мышц контролируют руками методики, расположенными над опорным кольцом лечебно-физкультурного протеза. После снятия швов (через 12 дней после операции) к фантомным упражнениям добавляют общеукрепляющие упражнения, в частности укрепление мышц спины и конечностей, массаж культи, электростимуляцию мышц культи и верхних конечностей, медикаментозную терапию. Через 1-1,5 месяца после операции больного направляют в протезно-ортопедическую хирургию для первичного протезирования.

Результаты исследований многих авторов свидетельствуют о сложной реакции психической сферы, нейрогуморальной, гормональной и вегетативной систем на стрессогенные раздражители. Одним словом, при длительном стрессе в реакцию обычно вовлекаются все функциональные системы, ответственные за развитие адаптационно-компенсаторных реакций в организме. В то же время длительная нагрузка на адаптационные механизмы приводит к нарушению саморегуляции основных физиологических систем организма и может быть фактором развития различных заболеваний психоневрогенного и соматического характера.

Кроме того, следует отметить, что хронический стресс после ампутации тела закономерно

сопровождается комплексом морфофункциональных изменений, распространением тяжелых нагрузок (ТН), опасных протезов, стресса от отсроченной адаптации и других изменений, усиливающих его побочное действие. Без применения фундаментальных, патогенетически обоснованных педагогических, лечебных, профилактических и реабилитационных мероприятий длительный стресс в смысле нейроэндокринных механизмов регуляции может проявляться тяжелыми, интенсивными и нервно-психическими расстройствами, повышением иммунной защиты, активацией радикального пульсирующего возбуждения и т.п.

Использование седативных средств может уменьшить возникновение негативных психологических и вегетативных реакций, связанных со стрессом. Однако фармакологическая коррекция стрессового ответа осложняется необходимостью подбора препаратов, соответствующих причинному фактору. Кроме того, необходимо учитывать реакцию организма на употребление наркотиков и неспособность справиться с изменениями поведения, связанными с наркотиками.

В последнее время все больше внимания уделяется немедикаментозным средствам снятия стрессовых ситуаций. Для коррекции стрессовой реакции часто используют рефлексотерапию, психотерапию, аутогенную тренировку (АТ), медитацию, самомассаж, смехотерапию, арт-терапию, музыкотерапию [4, с.34].

Психологические особенности совладания с трудными жизненными ситуациями, характерные для людей с ампутациями нижних конечностей:

- использовать «проблемное планирование» вместе с конструктивной копинг-стратегией, относительно конструктивную – «позитивная переоценка», а также неконструктивную – «дистанцирование» и «конфронтация»;
- легкое депрессивное состояние, характеризующееся депрессией, пессимизмом, недоверием к успеху лечения;
- дисгармония отношения к болезни с выраженной психологической дезадаптацией с интрапсихической и интерпсихической направленностью;
- склонность к защите эго в форме внешней агрессии и снижение внутриличностной адаптации.

Требуется время, чтобы преодолеть худшее из кризиса, связанного с потерей физической неприкосновенности. Поэтому крайне важным условием адаптации к новой жизни является своевременное оказание специализированной психотерапевтической помощи, которая предупредит развитие тяжелой депрессии, стремления к смерти, апатии и пассивности ампутанта.

Следует иметь в виду, что нагрузка на инвалидов после ампутации нижних конечностей протекает на фоне развития гипокинетического синдрома и требует адекватного воздействия в реабилитационном процессе. Мы считаем, что эта проблема может быть решена за счет использования адаптивной физической культуры (АФК) в качестве естественного биологического фактора. Естественное биологическое действие позволяет избежать аллергических реакций и побочных эффектов, активировать процессы гибкой саморегуляции, мобилизовать защитные силы организма и добиться устойчивости достигнутых результатов.

Физическая культура уже давно находится на переднем крае комплексной реабилитации людей с ампутацией нижних конечностей. Систематические движения комплексно воздействуют на организм и во многом способствуют повышению функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем, способность организма сохранять равновесие, повышению ТНФ, предупреждению гипокинетического синдрома, психоэмоционального напряжения и гибкости в целом [4, с.34].

Известно, что в основе АФК лежит двигательная активность, в которой человек полностью участвует и реализует свой биосоциальный потенциал. Несомненно, АФК является фактором, многократно влияющим на психофизическое состояние студента и являющимся наиболее адекватным психологическим и физиологическим средством коррекции реакции на стресс.

Людям с ампутацией нижних конечностей необходимы реабилитационные мероприятия, включающие адаптивные физические воздействия, направленные на снижение реакции организма

на стресс, улучшение психоэмоционального состояния, преодоление негативных личностных изменений, повышение адаптационных и компенсаторных возможностей организма.

При продолжении использования протезов нижних конечностей частота выявления стрессовых реакций по параметрам ВПН на 21,0% ниже, чем у лиц, нуждающихся в первичном протезировании. У этих лиц высокий уровень личностной тревожности наблюдается в 2,2 раза реже, а показатели активности и настроения превышают соответствующие данные в группе лиц на ранних стадиях ампутации, что свидетельствует о психофизиологической адаптации данной категории инвалидов [4, с.34].

Программа реагирования на стресс после ампутации, включающая аутогенную тренировку, арт-терапию, смехотерапию и физиотерапию, снижает личную тревожность на 25,2% и повышает субъективное самочувствие и настроение на 28,5% и активность на 28,5% у людей с инвалидностью около 15,4%. Снижение выраженности стрессовой реакции, трансформация ценностных ориентаций и ориентация на реализацию своего биологического и личностного потенциала.

Систематические занятия на основе программы, направленной на устранение стрессовых реакций посредством адаптивной физической культуры, будут способствовать снижению тонуса симпатического отдела вегетативной нервной системы, уменьшению централизации регуляции сердечного ритма, повышению ауторегуляторных процессов и усилению сердечно-сосудистой деятельности. системы, улучшают регуляцию физиологических функций организма и формируют системные приспособительные реакции [4, с.34].

Наблюдения за больными с ампутированными конечностями, сознательно и активно занимающимися индивидуальной и групповой психотерапией, показали, что их психическое состояние после выписки из стационара было значительно более благоприятным (тревога и депрессия, проявления после внешней агрессии). сниженный, оптимистичный настрой) как у больных, категорически отказывающихся от психологической помощи и поддержки. Психотерапевтическое сопровождение больных после ампутаций конечностей следует начинать в первые послеоперационные дни на фоне психофармакотерапии и использовать формы индивидуальной и групповой работы.

Список литературы

- 1.Аверченко, Л. К. Психологические этюды о стрессе: Учеб.-метод. пособие / Л.К. Аверченко- Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. - 91 с.
- 2.Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи / Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов // С.П. Евсеева, А.С. Солодкова / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 1996. - С. 4-25.
- 3.Котельников, Г.П., Миронов, С. П., Мирошниченко, В.Ф. Травматология и ортопедия: учебник. /Г.П. Котельников, С.П. Миронов, В.Ф. Мирошниченко – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 400 с
- 4.Курысь, В.Н. О формировании физической культуры инвалида /В.Н. Курысь // Человек и его здоровье: Мат. V Российского национального конгресса с международным участием. – 2000.– С. 207–208.
- 5.Солодков, А.С. Динамика функций организма инвалидов в процессе реабилитации физическими упражнениями/А.С. Солодков // Адаптивная физическая культура. –2000.– № 1-2. – С. 26-28.

УДК 376.37

Минакова Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Minakova A. S.

**Особенности логопедической работы по обучению чтению детей с ОНР
1 уровня
Features of speech therapy work on teaching reading to children with onr
level 1**

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы практической помощи по обучению чтению будущих школьников с ОНР. Автором освещены основные этапы коррекционной работы по обучению чтению, которые направлены на оказание логопедической помощи детям, имеющим общее недоразвитие речи.

Abstract: The article discusses various approaches of practical assistance in teaching future students with ONR to read. The author highlights the main stages of correctional work on teaching reading, which are aimed at providing speech therapy assistance to children with general speech underdevelopment.

Ключевые слова: речь, чтение, школьники, обучение.

Keywords: speech, reading, schoolchildren, learning.

В последнее время возросло количество детей с различными трудностями обучения в начальной школе. Нарушения устной речи у школьников – является одной из актуальных проблем для школьного обучения, потому что письмо и чтение из целей обучения превращается для учащихся в средство дальнейшего получения знаний.

Речь – это исторически сложившаяся форма общения людей с помощью языковых конструкций, которые создавались на основе определённых правил. Процесс речи представляет собой формирование и формулирование мыслей языковыми средствами, а также восприятие языковых конструкций и их понимание. Развитие речи детей начинается с самых первых дней. Под развитием понимается направленное, закономерное изменение явления или процесса, которое ведет к появлению нового качества.

В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к ней. Для старших дошкольников с речевыми расстройствами решение этой проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей. [1;2]

Чтение - один из базисных способов восприятия любой информации, овладение им во многом определяет успешность обучения. Специфика чтения как функции состоит в том, что оно является не только предметным, но и межпредметным умением. Таким образом, проблема обучения детей дошкольного возраста чтению имеет огромную общественную значимость, но вместе с тем сопряжена с рядом психолого-педагогических сложностей.

Владение чтением определенным образом зависит от того, какое взаимодействие в обучении складывается между вновь приобретаемой формой языка и той, которой уже владеет обучающийся письменности. Как известно, нормально развивающиеся ученики массовой школы овладевают чтением как вторичными речевыми навыками, поскольку ранее у них сложились устная речь, словесное мышление. Эти учащиеся в процессе приобретения новых для них речевых навыков чтения постоянно будут опираться на развитую устную речь.

Первый уровень речевого развития, который характеризуется в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Очень часто можно встретить при описании речевых возможностей детей на этом уровне название «безречевые дети», что не должно пониматься буквально, потому что такие дети в самостоятельном общении используют целый ряд вербальных

средств. Это могут быть как отдельные звуки, так и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с 1 уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними.

Эти факты говорят об очень бедном словарном запасе, в следствие чего детям необходимо прибегать к активному использованию неязыковых средств – жестов, мимики, интонации. [2;4]

Одновременно с этим у ребенка отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Трудности возникают во время понимания как некоторых простых предлогов, так и грамматических категорий единственного и множественного числа и т.д. Можно сделать такой вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Логопедическая коррекционная работа с детьми с ОНР любого уровня речевого развития планируется после комплексного обследования. Во время обследования логопед выявляет объем речевых навыков ребенка, сопоставляет его с возрастными нормативами, с уровнем психического развития, определяет соотношение дефекта и компенсаторного фона, речевой и познавательной активности, анализирует взаимодействия между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя. Еще необходимо определить соотношение развития экспрессивной и импрессивной речи ребенка; выявить компенсирующую роль сохранных звеньев речевой способности; сопоставить уровень развития языковых средств с актуальным их использованием в речевом общении.

Логопедические занятия с детьми I уровня развития речи должны проводиться индивидуально или небольшими подгруппами. Так занятия должны проходить из-за того, что они не в полном объеме владеют пониманием речи, усваивают инструкции, обращенные только лично к ним, а также наличием имеющихся специфических особенностей психической деятельности. Следовательно, первые занятия проходят только в игровой форме с использованием любимых кукольных персонажей. [3;1]

Цель коррекционного процесса – это переход на следующую, то есть более высокую ступень речевого развития. Работа строится поэтапно по следующим направлениям:

Овладение пониманием речи. Задача решается в форме игры. Детей учат находить игрушки по просьбе взрослого, показывать части тела, отгадывать предметы по описанию, выполнять одноступенчатую инструкцию. Одновременно расширяется пассивный и активный словарь, усваиваются простые односложные и двусложные слова.

Активизация речевой деятельности. Содержание работы в рамках данного направления предусматривает развитие звукоподражания. Стимулируется и поощряется самостоятельная речевая активность.

Развитие неречевых функций. Продуктивная речевая деятельность невозможна без достаточного развития памяти, внимания, мышления. Необходимо огромное внимание уделить на логопедических занятиях по коррекции ОНР развитию психических процессов. Можно использовать различные дидактические игры.

Результат будет зависеть от целевой установки, обоснованности речевых умений, которыми ребенок должен овладеть на данном этапе, эффективности путей средств, методов логопедического воздействия.

Этапы формирования самостоятельной речи:

1 этап – однословное предложение из аморфных слов-корней.

Основные задачи:

Вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений.

Расширять объем понимания речи

Формировать и уточнять пассивный словарь: словарь действий, словарь обозначений

Для активизации речевого подражания необходимо учитывать, что ответственным моментом в логопедической работе с безречевыми детьми будет создание потребности подражать слову взрослого. Нельзя заучивать слова, необходимо создать условия, в которых у ребенка появилось бы желание произносить и повторять одни и те же звуко сочетания неоднократно. Это достигается эмоциональностью контакта с ребенком, определенным уровнем понимания речи. [4;5]

Направления работы:

Совершенствование понимания обращенной речи. Необходимо дать знания о глагольных формах, их дифференциации – дотянуть понимание до предикативного уровня.

Расширение импрессивного словаря проводится по лексическим темам «Игрушки», «Части тела и лица», «Предметы обихода», «Животные».

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые совершают близкие ребенка, и он сам. Обязательно обеспечиваем связь – глагол + существительное. Учим дифференцировать элементарные грамматические формы, понимание вопросов косвенных падежей.

Совершенствование неречевых процессов с помощью выполнения различных невербальных (без использования слов) заданий:

Формирование контрастных величин (большой, маленький, средний)

Обучение ориентировке в пространстве, а позже и во временах года

Формирование доступного активного словаря. Вызываются звукоподражания и аморфные слова. Необходимо при первой же возможности комбинировать слова во фразу.

Итог первого этапа: расширение кругозора и представлений об окружающем мире. Умение поддерживать на доступном уровне диалог, первые попытки комбинирования слов, владение элементарным активным словарем.

2 этап – первые формы слов.

Основные задачи:

Научить строить двусловное предложение двух видов:

- обращения + приказ (высказанное глаголом в повелительном наклонении) - Мама, дай.

- приказ + название предмета (существительное в форме Винительного падежа) - Дай мяч.

Учить произносить ударный гласный, слог.

Закреплять обиходные слова.

Расширять объем понимания речи.

Еще большее использование однословного предложения.

Желательное произнесение всех гласных.

Д.Б. Эльконин показал, что механизм чтения определяется системой письма в том или иной языке. Так при иероглифической системе письма с помощью знаков, иероглифов, кодируются целые смысловые единицы, т.е. слова и понятия. Количество иероглифов соответствует количеству слов-значений в языке, а обучение чтению сводится к запоминанию значений отдельных знаков. Этот трудоемкий процесс прост по своей психологической природе: его основные компоненты, восприятие, запоминание и узнавание.

Система русского письма является звукобуквенным, т.е. графический знак кодирует звук речи. Эта особенность требует другого механизма чтения: процесс перекодировки обеспечивается звукобуквенным анализом слова. Следовательно, изменяется и психологический механизм чтения, который требует на начальном этапе воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Поэтому обучающийся, действующий со фонетической стороны языка, без правильного воссоздания звуковой формы слова не может понять смысл читаемого.

Таким образом, обучение чтению, как отмечает Д.Б. Эльконин, представляет собой путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза фонетической стороны речи. Другими словами, современная методика обучения чтению основана на аналитико-синтетическом методе и его вариантах.

Речевые предпосылки (сформированность фонематических процессов, развитие лексико-грамматического строя и связной речи) также существенно отличаются от предпосылок при нормативном развитии. Для детей данной категории характерна недостаточность дифференциации речевых звуков на слух, что замедляет формирование фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. В дальнейшем это ведет к специфическим ошибкам при овладении чтением. Лексико-грамматический строй речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи также недостаточно развит. Это проявляется в лексических ошибках (замены названий частей предмета названием самого предмета, смешения по значению, замена названия предмета действием и наоборот и т. д.) и отставании в формировании грамматических категорий (нарушения согласования слов в словосочетаниях и предложениях, трудности оперирования морфемными элементами и их конструирования в состав слова и т. д.). Это свидетельствует о том, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи еще не обладают необходимыми познавательными и речевыми возможностями для полноценного использования лексико-грамматических средств языка в общении.

Для правильного формирования звуковой стороны речи дошкольник должен иметь хорошо подготовленный к этому артикуляторный аппарат, и так же уметь хорошо слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в своей и чужой речи. Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь дошкольников с общим недоразвитием речи не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое произношение. [5,3]

Таким образом, дети учатся пользоваться речью, обогащается и уточняется их словарь, они приобретают умение строить простые предложения, формируют элементарные грамматические обобщения. Одновременно ведется большая работа по коррекции неправильно произносимых звуков, которая также предусматривает и развитие речевого (фонематического) слуха. У учащихся расширяется запас слов на отрабатываемый звук и появляется некоторый навык самостоятельного выбора слов с нужным звуком из обиходной речи. Все это создает практическую базу для работы по анализу и синтезу звукового состава слов. Дети подходят к анализу и синтезу открытого и закрытого слогов, состоящих из двух звуков, и полностью анализируют односложные слова, а также знакомятся в практическом плане с первыми терминами, обозначающими слово, звук, слог. Звуковые упражнения имеют большое значение для формирования у детей навыков правильного чтения. Но этого недостаточно. Специальное время и внимание должно быть уделено развитию двигательных и зрительных навыков, которые подготовили бы глаз.

Список литературы

- 1.Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. /Л.Н. Ефименкова –М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
- 2.Жукова Н.С. Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. –180 с.
- 3.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). /Р.И. Лалаева – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
- 4.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. –190 с.
- 5.Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.– М.: Просвещение, 1989. – 528 с.

Мочалова Анастасия Андреевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Железноводск

Mochalova A. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Zheleznovodsk

E-mail: Anasmochalova@yandex.ru

Научный руководитель: Двадненко А.В., доцент

Особенности организации обучения учащихся начальной школы с ОВЗ в детских учреждениях санаторного типа

Features of the organization of training of primary school students with disabilities in sanatorium - type children's institutions

Аннотация: в содержании статьи раскрыты особенности организации обучения учащихся начальной школы с ОВЗ в детских учреждениях санаторного типа; обозначены главные задачи обучения и воспитания; на которые следует опираться педагогам в профессиональной деятельности; выявлены психолого-педагогические условия, оптимизирующие процесс образовательной подготовки учащихся с ОВЗ начальной школы.

Abstract: the content of the article reveals the features of the organization of primary school students with disabilities in sanatorium-type children's institutions; identifies the main tasks of education and upbringing; clarifies the methodological parameters that teachers should rely on in their professional activities; identifies psychological and pedagogical conditions that optimize the process of educational preparation of students with disabilities in primary school.

Ключевые слова: детские санаторные учреждения, начальная школа, школьники с ОВЗ

Key words: children's sanatorium institutions, primary school, students with disabilities

За последние десятилетия прослеживается тенденция увеличения количества школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Зачастую такие ученики, ввиду индивидуальных особенностей развития, нуждаются в организации ежегодного санаторного лечения. Лечение осуществляется специальными учреждениями санаторного типа. Помимо санаторного лечения в подобных учреждениях организовывается процесс обучения учащихся с ОВЗ. Однако вопрос об организации эффективного обучения в детских учреждениях санаторного типа остается недостаточно исследованным. В настоящее время в научной литературе терминологический аппарат и особенности организации обучения не систематизированы и не определены в полной мере.

Детские учреждения санаторного типа занимают особое место в системе учебно-воспитательного процесса детей с ОВЗ. Санаторное лечение обеспечивает поддержание и укрепление здоровья учащихся, что в свою очередь, способствует снятию напряжения, разгрузке учащихся, после учебной перегрузки, которой они подвергаются в типовой общеобразовательной школе. [1].

Так, И. М. Сеченов справедливо отмечал, что всякая телесная боль человека приводит к психическим расстройствам.

Схожей позиции придерживается и Н.В. Середина, утверждая, что преодолеть психические и соматические расстройства возможно посредством физиотерапевтического лечения [4].

В детских учреждениях санаторного типа одновременно решаются лечебные, профилактические, обучающие, развивающие, воспитательные и коррекционные задачи.

Анализ имеющихся исследований по рассматриваемой теме позволил определить сущность и структуру обучения в учреждениях санаторного типа. Прежде всего, обучение учащихся начальной школы с ОВЗ в учреждениях санаторного типа направлено на формирование у них знаний, умений и навыков в соответствии с Федеральным государственным образовательным

стандартом начального образования и Адаптированной образовательной программы.

Насколько успешно будет обучение учащихся начальной школы с ОВЗ в учреждениях санаторного типа зависит от отобранных форм, методов и приемов обучения. Отбор должен осуществляться с учетом возрастных, клинических и психолого-педагогических параметров ребенка [2, 3].

Под клиническими параметрами понимаются особенности течения заболевания, физические показатели ребенка, общее состояние (утомляемость, работоспособность, боли и т.д.). В школах при детских санаториях в большей мере, чем в массовой средней общеобразовательной школе, уделяется внимание текущему состоянию здоровья ребенка.

Под психолого-педагогическими параметрами понимается уровень развития высших психических функций, способность к обучаемости и уровень обученности. Иными словами, обучение должно быть организовано с учетом потенциальных возможностей школьника с ОВЗ и его исходного уровня обученности.

Следовательно, педагогическому составу учреждений санаторного типа необходимо осуществить психолого-педагогическую диагностику учащихся начальной школы с ОВЗ, запросить характеристику с места обучения на основе полученных сведений, организовать обучение. Процесс обучения в детских учреждениях санаторного типа ни в коем случае не должен вызывать у обучающихся психологические стрессы.

Обучение в школах санаторного типа должно быть последовательным, планомерным и оптимизированным под индивидуальные образовательные потребности учащихся [6].

Исходя из вышеприведенных положений следует, что основными принципами обучения учащихся в детских учреждениях санаторного типа являются индивидуализация и дифференциация.

Под индивидуализацией понимается организация обучения с учетом индивидуальных возможностей и особенностей развития учащихся.

Дифференциация предполагает дифференцированный подход в обучении, разделение содержания образовательного материала по уровням сложности; учет учителями в образовательной подготовке школьника с ОВЗ врачебных показаний к характеру обучения.

Система обучения учащихся начальной школы с ОВЗ в учреждениях санаторного типа должна способствовать положительной динамике в их образовательном продвижении. Сравнивать же их новый уровень знаний, умений и навыков, приобретенных за период лечения, корректно только по отношению к их прошлым образовательным достижениям.

Педагогический состав детского санатория должен помогать учащимся в достижении базовых требований адаптированной образовательной программы. Важно опираться на положительные, сильные стороны учащихся, больше задействовать их для достижения развивающего и коррекционного эффекта. Педагог детского учреждения санаторного типа должен иметь в своем арсенале множество образовательных технологий и техник, чтоб организовать обучение с экономией времени и сил учащихся с ОВЗ. Для того, чтобы погрузить учащихся с ОВЗ в посильную для них деятельность, адаптировать под каждого ученика отобранные методы и приемы работы, если обучающийся не справляется, подобрать наиболее удобный способ действий [3, 6, 7].

Анализ практики показывает, что в учреждениях санаторного типа в УВП преобладают арт-методы или арт-технологии. Именно эти технологии, в большей степени, позволяют наиболее мягко воздействовать педагогам на учащихся в процессе обучения и воспитания с учетом их медицинских и психолого-педагогических показателей и добиваться большего успеха в обучении. Опираясь на исследования Л. Д. Лебедевой, следует подчеркнуть, что использование арт-терапии в процессе обучения не связано в буквальном смысле с лечением каких-либо болезней. Арт-методы направлены на укрепление психического здоровья детей. Следовательно, данные методы могут быть успешно использованы педагогами с целью поддержания психологического благополучия ребенка, профилактики стресса, преодоления страхов у детей младшего школьного возраста [2].

Наибольшее распространение в практике начального образования получили сказки. Посредством содержания сказки педагог может мягко и ненавязчиво оказывать воздействие на сознание и душу ребенка. Сказка учит сопереживанию, доброте, справедливости и другим нравственным качествам.

Особого внимания заслуживают медитативные сказки. Данный вид сказок позволяет снять эмоциональное напряжение, тревожность, страхи, что особенно востребовано в практике школ санаторного типа в виду дефицита учебного времени, обусловленного небольшим сроком санаторно-курортной путевки.

Истории и рассказы как арт-методы позволяют развивать диалогическую и монологическую речь школьника с ОВЗ. Вымышленные истории могут создаваться как одним учеником, так и в парах, в группах или коллективно. Учащиеся могут по цепочке придумывать предложения, чтобы получилась история. Истории обычно получаются веселыми и смешными, что моментально снимает тревогу у обучающихся.

Особую педагогическую ценность имеет художественное творчество. Изобразительное искусство особенно актуально при работе с учениками, имеющими вербальные трудности. Затруднения в вербализации осложняют процесс раскрытия, объяснения своих знаний, умений и эмоций.

Такой арт-метод, как использование кукол предполагает воздействие на ребенка посредством кукол или игрушек. Дети могут, как использовать имеющиеся у них куклы и игрушки, так изготавливать новые. Например, ребенок может брать с собой на урок любимую куклу или игрушку. Кукла или любимая игрушка может выступать и в качестве помощника на уроке. Глядя на любимую игрушку, ученик начальной школы будет чувствовать себя более спокойно и комфортно. А воспитатели детских санаториев в игровой форме разовьют его воображение и во внеклассной деятельности. Особенно ценно, что арт-технологии позволяют поддерживать психологический комфорт учащихся начальной школы с ОВЗ в учреждениях санаторного типа на протяжении всего курса их лечения.

Игра как метод обучения также обладает множеством преимуществ. В игре младшие школьники более расслаблены и открыты, что позволяет им не переживать и не бояться ошибиться.

В настоящее время особой популярностью пользуются ИКТ-технологии. Однако важно помнить, что ИКТ-технологии в учреждениях санаторного типа должны использоваться с учетом особенностей развития каждого ребенка и специфики образовательной среды.

Рассмотрим особенности детей с ОВЗ, которые необходимо учитывать при организации обучения с помощью ИКТ-технологий [7].

В работе с детьми, которые имеют нарушения слуха, должны преобладать наглядные средства обучения. Опора на сохранность зрения позволит лучше понять и усвоить учебный материал. К техническим средствам обучения учащихся с нарушением слуха относят: индикатор звучания, сурдотренажер, компьютер со специальными программами и др.).

Для обучающихся, имеющих нарушение зрения, фон, на который выводится учебная информация, не должен содержать лишних деталей. Наглядность должна обладать высокой цветовой контрастностью. Важно опираться на сенсорное развитие учащихся: воображение, представление, ощущение и восприятие.

В работе с учащимися с нарушением зрения необходимо использовать тифлотехнические средства обучения: диктофон, магнитофон, специальные письменные аппаратуры и др. Электронные изображения и предметы должны быть легко воспринимаемыми и осязаемыми. Следовательно, изображения и предметы должны быть: четкими, легко узнаваемыми, яркими.

С учениками, которые имеют нарушения ОДА (опорно-двигательный аппарат) при обучении необходимо использовать задания, направленные на развитие пространственной и временной ориентации. Добиваться от них четких, развернутых ответов на вопросы.

В обучении школьников с умственной отсталостью материал целесообразно дозировать на небольшие части. При этом материал должен быть доступным и иметь высокую практическую значимость. Подходить к усложнению заданий следует с осторожностью. Опора на предметно-

действенное обучение и повторение – главные принципы обучения детей с умственной отсталостью.

Обучение детей с РАС (расстройства аутистического спектра) уместно организовывать в определенном месте или отдельной комнате, например, в специализированном классе санаторной школы. Такая «разметка» помогает учащимся в ориентации учебного стереотипа. Обучение необходимо начинать с той деятельности, которая больше всего привлекает школьника. Важно научиться ориентироваться в интересах и потребностях ученика.

Учителям целесообразно опираться на его сильные стороны в обучении, а имеющиеся ограничения в его состоянии психофизиологического здоровья использовать не как препятствия, а как надежные ресурсы для полноценного развития средствами образовательной деятельности.

Таким образом, основными особенностями организации обучения учащихся начальной школы с ОВЗ в детских санаториях выступают: учет медицинских и психолого-педагогических факторов в развитии личности учащегося; сочетание процессов лечения с обучением; дефицит учебного времени, обусловленный сроком санаторно-курортной путевки; наличие разных образовательных программ и учебников; проектирование педагогами индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с ОВЗ средствами индивидуализации и дифференциации УВП и др.

Список литературы:

1. Алехин, И. А., Двадненко, А.В. Особенности зарубежного опыта развития инклюзивного образования в детских учреждениях санаторно-оздоровительного типа/И.А. Алехин, А.В. Двадненко // Мир образования - образование в мире. – 2017. – № 1 (65). – С. 60-71.
2. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник / Е. А. Медведева. – М.: Юрайт, 2019. – 274 с.
3. Двадненко, А.В. Психолого-педагогические требования к содержанию и методике инклюзивного образования в круглогодичных детских санаторных учреждениях // Вестник физиотерапии и курортологии. /А.В.Двадненко – 2020.–Т. 26.– № 3. – С. 83-90.
4. Двадненко, А.В., Бочаров, С.С. Моделирование здоровьесберегающей среды в инклюзивном образовании в детских учреждениях санаторного типа России/ А.В.Двадненко, С.С. Бочаров // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2021. – № 44 (63). – С. 58-67.
5. Двадненко, А.В., Бочаров, С.С. Педагогическая сущность и содержание инклюзивного образовательного процесса в детских учреждениях санаторного типа // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 101-111.
6. Мардахаева, Л.В. Специальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – М.: Юрайт, 2020. – 448 с.
7. Хрипункова, О. В. Формирование профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории: автореф. дис. канд. ... пед. наук. / О.В. Хрипункова – Воронеж, 2018. – 24 с.

УДК 159.955

Пальчикова Наталья Анатольевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Palchikova N.A
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ytoli.natali3@mail.ru

Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

Развитие пространственного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Development of spatial thinking in junior high school student with visual impairments

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме исследования и развития пространственного мышления младших школьников с нарушениями зрения. В статье описаны результаты диагностики пространственного мышления и результаты проведения психокоррекционной работы по развитию пространственного мышления.

Abstract: This article is devoted to the problem of research and development of spatial thinking of younger schoolchildren with visual impairments. The article describes the results of the diagnosis of spatial thinking and the results of psychocorrective work on the development of spatial thinking.

Ключевые слова: пространственное мышление, младший школьник, нарушения зрения, развитие, диагностика.

Key words: spatial thinkin, junior high school student, visual impairment, development, diagnostics.

Пространственное мышление является сложным психическим образованием, имеющим самостоятельную линию развития на всех этапах онтогенеза. Большое значение в формировании у ребенка учебных навыков имеет пространственное мышление, которое позволяет выполнять мыслительные операции над образами по преобразованию формы, величины и пространственных соотношений между элементами объектов геометрического пространства.

Якиманская И.С. считает, что пространственное мышление — это специфический вид мыслительной деятельности, направленный на решение задач, требующих ориентации в воображаемом и реальном пространстве, позволяющее мыслить образами, которые на основе раннее имеющегося образного опыта позволяют, оперируя ими, преобразовать и создавать новые образы, отличные от исходных [6].

У детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения низкий уровень сформированности пространственного мышления может влиять на успеваемость по таким учебным предметам как: математика, русский язык, литературное чтение, рисование. У таких детей существуют некоторые особенности понимания пространства, ориентации в нем, понимании положения предметов в окружающей среде, существуют и такие особенности как: выбор направления движения, обнаружение объектов в определенном направлении (горизонтальном, вертикальном) и др. [1].

Особенности пространственного мышления детей с нарушениями зрения заключаются в трудностях оперирования пространственными образами, невозможности установления связей между предметами, затруднении в ориентировке на листе бумаги, что позволяет нам говорить о важности диагностики пространственного мышления и разработки психокоррекционной программы по его развитию у данной категории детей [2].

Нами была проведена диагностика уровня сформированности пространственного мышления 10 младших школьников от 9 до 12 лет, среди которых 5 детей с нарушениями зрения (амблиопия, косоглазие, близорукость) и 5 детей, не имеющих нарушений психофизического развития. Сформированность пространственного мышления младших школьников с нарушениями зрения мы оценивали, опираясь на критерии, предложенные Троцкой Е. С.

Пространственное восприятие (восприятие положения, предмета в пространстве, его размера, формы);

Ориентация в пространстве (способность оценивать свое местоположение и местоположение предметов в пространстве);

Умственное вращение (способность мысленно вращать трехмерный предмет) [4; 5].

Для диагностики пространственного мышления по указанным критериям мы использовали

следующие методики: методика «Графический диктант» (Д.Б.Эльконин); методика «Складывание разрезных картинок»; методика «Бочка»; методика «Полка с игрушками»; методика «Звери идут в школу» (Семаго М.М., Семаго Н.Я.) [3].

Эксперимент проводился в два этапа: констатирующий и контрольный.

На констатирующем этапе данные, полученные с помощью методики «Графический диктант», дают основание делать вывод о том, что у детей с нарушениями зрения преобладающим уровнем сформированности пространственного мышления является средний (80%). У одного ребенка (20%) с нарушением зрения – низкий уровень. При выполнении задания дети с нарушениями зрения имели трудности в пространственной ориентации на листе, делая ошибки, и лишь иногда исправляли сами себя. У детей, имеющих нормальное психофизическое развитие, преобладающий уровень показателя ориентировка на листе бумаги высокий (80% испытуемых), средний уровень показали 40% школьников. Это позволяет утверждать, что ориентация на листе бумаги у младших школьников с нормальным психофизическим развитием выше, чем у младших школьников с нарушениями зрения. Они без труда выполняли задания по инструкции, ошибок было значительно меньше, чем в экспериментальной группе детей.

Методика «Складывание разрезных картинок» Семаго М. М., Семаго Н. Я. на констатирующем этапе эксперимента показала, что предоставленное задание не вызывает у школьников с нарушениями зрения серьезных сложностей. Преобладающий уровень выполнения задания – средний (80%), высокий уровень по данной методике продемонстрировали 20% школьников. Хочется отметить, что данная методика нравилась исследуемым больше всего, и, если возникали трудности, они справлялись с ними самостоятельно. Это связано с тем, что рисунки на картинках были средней сложности, младшие школьники делились, что любят такие задания: часто складывают такие картинки дома. У детей с нормальным психофизическим развитием данный показатель сформирован на высоком уровне, его показали 100% учащихся.

По данным, полученным с помощью методики «Бочка» Семаго М. М., Семаго Н. Я., на констатирующем этапе эксперимента видно, что 80% детей с нарушениями зрения имеют низкий уровень и только 20 % средний уровень сформированности пространственного мышления. Для детей с нарушением зрения понимание таких понятий как: перед, под, в, на, за и других, является сложным. К тому же есть особенности восприятия такими детьми двух и трехмерных изображений. При переносе таких заданий на реальные предметы, при этом давая лишь простые понятия, такие как «над» и «под», то младшие школьники с нарушениями зрения с нашей помощью давали правильные ответы. У детей с нормальным психофизическим развитием понимание пространственных характеристик предметов относительно друг друга находятся на среднем уровне (60%), высокий уровень продемонстрировало 20% испытуемых.

Методика «Полка с игрушками» Семаго М. М., Семаго Н. Я. на констатирующем этапе эксперимента показала, что 80% младших школьников с нарушениями зрения продемонстрировали низкий уровень и 20% средний уровень сформированности пространственного мышления, что позволяет сделать вывод, что у них имеются сложности в понимании отношений между предметами в пространстве, но при этом, дети с легкостью могут показать лево и право. Это говорит о недостаточной сформированности практического навыка в пространственном мышлении детей.

Методика «Звери идут в школу» Семаго М. М., Семаго Н. Я. на констатирующем этапе эксперимента позволила сделать вывод, что дети с нарушениями зрения продемонстрировали все 3 уровня сформированности таких понятий, как: первый, последний, ближе всего к..., дальше всего от..., предпоследний, следующий за, и возможности применять их на практике.

Таким образом, средний и низкий уровень сформированности пространственного мышления показали 40% детей, и лишь 20% имеют высокий уровень. Сложности возникли при выполнении задания на исследование умственного вращения и положения изображений в пространстве относительно друг друга. Следует отметить, что младшие школьники с нормальным психофизическим развитием преимущественно имеют высокий уровень, что составляет 80% , 20% показали средний уровень.

Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения отмечаются следующие особенности пространственного мышления: узость диапазона пространственных образов геометрических фигур; сложности в оперировании пространственными представлениями, неадекватность в отражении формы объектов, их величины, пространственных соотношений между частями объекта, пространственного размещения одного объекта относительно другого; у младших школьников с нарушениями зрения есть сложности в нахождении отражения таких существенных пространственных свойств, как симметричность формы объектов, соразмерность их частей, понимании о направлении объекта; наблюдаются трудности в переходе от одного типа изображений предметов окружающей действительности к другому: от объекта к его модели и затем к его схеме.

На основании выделенных особенностей нами была разработана и внедрена в психокоррекционную программа, направленная на развитие пространственного мышления младших школьников с нарушениями зрения.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику и позволили сделать вывод о том, что эффективными условиями развития пространственного мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения являются:

- учет особенностей зрительного дефекта при планировании коррекционно-развивающих занятий;
- систематическая работа с использованием заданий различного содержания по развитию пространственного мышления с включением в них разнообразной сенсорной стимуляции, в том числе и полимодальной.

Список литературы

1. Гордейко, В.В. Особенности пространственного мышления младших школьников с нарушениями зрения / В.В. Гордейко // Современная теория и практика специального образования : сб. науч. тр. В 3 ч. Ч. 1. / редкол. Н.Н. Баль [и др.]; И.В. Зыгманова (отв. ред.). – Минск : БГПУ, 2006. – С. 209–218.
2. Кожихова, О.Н. Развитие пространственного мышления младших школьников / О.Н. Кожихова // Вестник научных конференций. 2017. № 3-3 (19). С. 59-61.
3. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : практическое пособие / Н. Я. Семаго. – М. : Айрс-пресс, 2007. – 264 с.
4. Троцкая, Е.С. Методы диагностики пространственного мышления младших школьников [Электронный ресурс] / Е.С. Троцкая // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 1.
5. Троцкая Е.С. Особенности развития пространственного мышления младших школьников / Е.С. Троцкая // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2017.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: дис. д-ра психол. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (дата обращения: 01.04.21).

УДК 159.922.76

Ржевская Екатерина Вячеславовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Rzhevskaya E.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Развитие коммуникативной культуры у младших школьников с задержкой психического развития

Development of communicative culture in younger schoolchildren with mental retardation

Аннотация: представлены результаты экспериментального исследования по реализации психологических условий развития коммуникативной культуры у младших школьников с задержкой психического развития.

Abstract: the results of an experimental study on the implementation of psychological conditions for the development of communicative culture in younger schoolchildren with mental retardation are presented.

Ключевые слова: задержка психического развития, коммуникативная культура, психологический тренинг.

Key words: mental retardation, communicative culture, psychological training.

На современном этапе развития инклюзивного образования осознана необходимость целенаправленного развития эффективных навыков коммуникации, обеспечения условий продуктивного взаимодействия с окружающими как фактора успешной социализации младших школьников с задержкой психического развития.

Коммуникативная культура представляет собой динамическое, структурное образование, включающая систему социокультурных ценностей, мотивов, знаний, коммуникативных умений и способностей, межличностных отношений, которые способствуют взаимопониманию, сотрудничеству и решению задач общения в социальной среде [3, с. 9].

Психологическая структура коммуникативной культуры может быть представлена в виде взаимосвязанных компонентов (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский и др.). Когнитивный компонент включает знания о роли, средствах и правилах коммуникации в жизни человека, достигнутый уровень развития познавательных процессов, обеспечивающие взаимный обмен информацией и накопление знаний. Мотивационный компонент отражает коммуникативные интересы и потребности, а так же самооценку и уровень притязаний личности. В эмоциональный компонент входит степень овладения экспрессивными и аффективными средствами информационного взаимодействия, проявление эмпатических реакций. Конативный компонент охватывает отношение к окружающим в действенном и вербальном поведении, бесконфликтные интеракции.

Особенности коммуникативной сферы детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью, препятствуют их благоприятной социализации [2, с. 12]. Большинство младших школьников с задержкой психического развития, характеризует конфликтность, агрессивность, импульсивность, низкая потребность в общении, завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования морально-этических правил поведения, к ограниченности внутренней жизни.

Сущность коммуникативной культуры младших школьников с задержкой психического развития можно выразить как достигнутый уровень развития ее основных компонентов. Когнитивный компонент коммуникативной культуры младшего школьника отмечается недостаточным осознанием целей коммуникации, проблемными аспектами развития перцепции, внимания, мышления, памяти, речи и творческого воображения, что осложняет взаимный обмен информацией и накопление знаний. Мотивационный компонент отражает проблемные аспекты развития коммуникативных интересов и потребностей. Эмоциональный компонент

позволяет подчеркнуть недостаточный уровень развития эмпатии и овладения экспрессивными и аффективными средствами информационного взаимодействия. Конативный компонент отражает затруднения в формировании коммуникативного стиля взаимодействия, включая вербальные и невербальные характеристики.

В развитии детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития приоритетом выступает развитие их коммуникативной культуры, которое может быть обеспечено в рамках комплексной психологической помощи [4]. Одним из методов развития коммуникативной культуры является психологический тренинг, представляющий собой систему интерактивных технологий, основывается на активности участников и совместности приобретения и осмысления опыта. Собственная активность участников является основным фактором, определяющим успешность тренинга.

Тренинг как метод целенаправленного обучения является одним из востребованных видов психологической коррекционно-развивающей работы. Сущность тренинга может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но непосредственно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей субъекта, с коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который придает индивидуальный оттенок действиям человека, его вербальным и невербальным проявлениям [1].

Экспериментальное исследование психологических условий развития коммуникативной культуры младших школьников с задержкой психического развития проходило на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 9 города Ставрополя имени Героя Советского Союза Владимира Ковалева. В процесс экспериментального исследования были включены дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития в количестве 14 человек (экспериментальная группа) и 14 учеников с нормативным развитием (контрольная группа).

Мы предположили, что развитие коммуникативной культуры у младших школьников с задержкой психического развития пройдет более эффективно, если будут реализованы следующие психологические условия:

- создание благоприятной среды, основанной на субъект-субъектном взаимодействии, личностно-индивидуальной ориентированности, безусловном принятии каждого ученика как личности;
- разработка и реализация программы, включающей комплексную систему мер, способствующих актуализации основных компонентов коммуникативной культуры.

Технология экспериментального исследования предполагала реализацию системы психологической помощи: психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическое просвещение. Констатирующий эксперимент опирался на психологическую диагностику как важнейшую форму начальной работы с младшими школьниками. Для реализации исследовательских задач были использованы следующие диагностические методики: диагностическое задание «Интервью» (О.В. Дыбина), «Развитие устной речи» (Н.В. Нечаева), методика «Потребность в общении» (О.П. Елисеев), методика «Лесенка» В.Г. Щур, методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбина), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина), методика изучения личностного поведения ребенка (Т.В. Сенько).

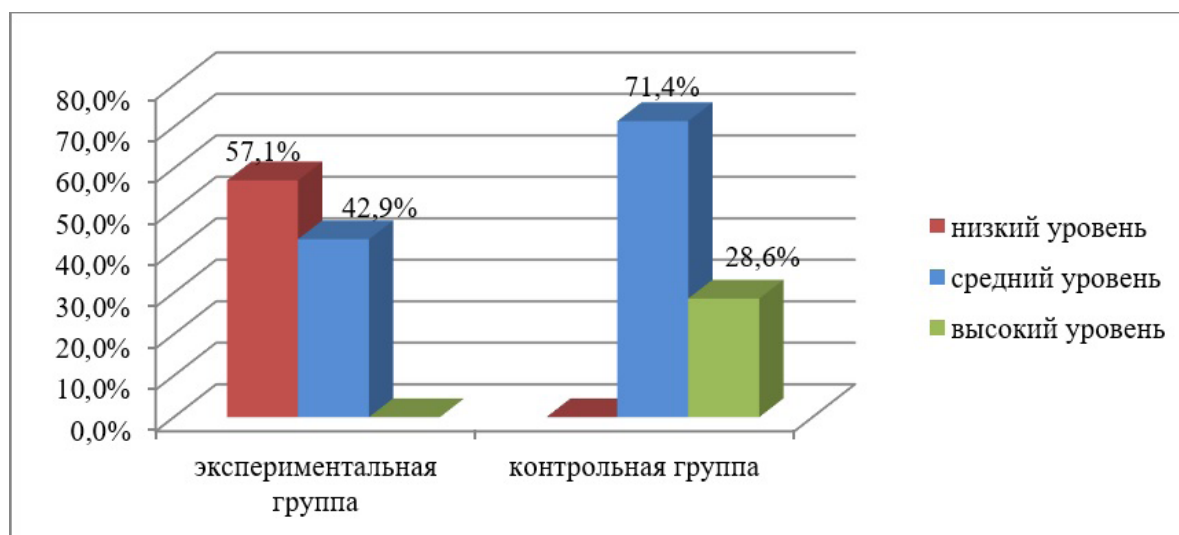
Использование комплекса психологических методик позволило выявить своеобразие основных показателей коммуникативной культуры у младших школьников с задержкой психического развития (рисунок 1).

Согласно данным рисунка 1, высокий уровень коммуникативной культуры в экспериментальной группе выявлен не был, средний уровень диагностирован у 42,9% (6 испытуемых), низкий уровень проявился 57,1% (8 испытуемых). В целом у учащихся с задержкой психического развития отмечается стихийный интерес к взаимодействию, низкая потребность к коммуникации. Наблюдаются недостаток знаний о роли, средствах, приемах и правилах

коммуникации, затруднения в определении эмоциональных состояний собеседника, отмечается неадекватная, чаще завышенная самооценка, деструктивное взаимодействие в процессе решения коммуникативных задач.

Рисунок 1. Уровни развития коммуникативной культуры младших школьников экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап)

Проведенный анализ позволяет заключить, что низкий уровень коммуникативной культуры в контрольной группе не был выявлен, средний уровень – 71,4% (10 испытуемых), высокий – 28,6% (4 испытуемых). У младших школьников с нормативным психофизическим развитием выражен интерес к взаимодействию, они правильно определяют эмоциональные состояния сверстников и взрослых, отмечается оптимальный уровень самооценки, выраженная потребность



в коммуникации, осознанные и прочные знания о роли, средствах, приемах и правилах общения в жизни человека, которые активно ими применяют при решении коммуникативных задач.

Результаты констатирующего эксперимента предоставили возможность заключить, что при отсутствии целенаправленной реализации психологических условий уровень развития коммуникативной культуры младших школьников с задержкой психического развития является недостаточным.

Для проведения формирующего эксперимента были образованы две подгруппы младших школьников с задержкой психического развития ($ЭГ_1$, $ЭГ_2$) по 7 учеников в каждой. По результатам констатирующего эксперимента в исследуемых подгруппах младших школьников, не было выявлено существенных различий по исходному уровню проблем коммуникативной сферы. Представители $ЭГ_1$ приняли непосредственное участие в реализации составленной психологической программы.

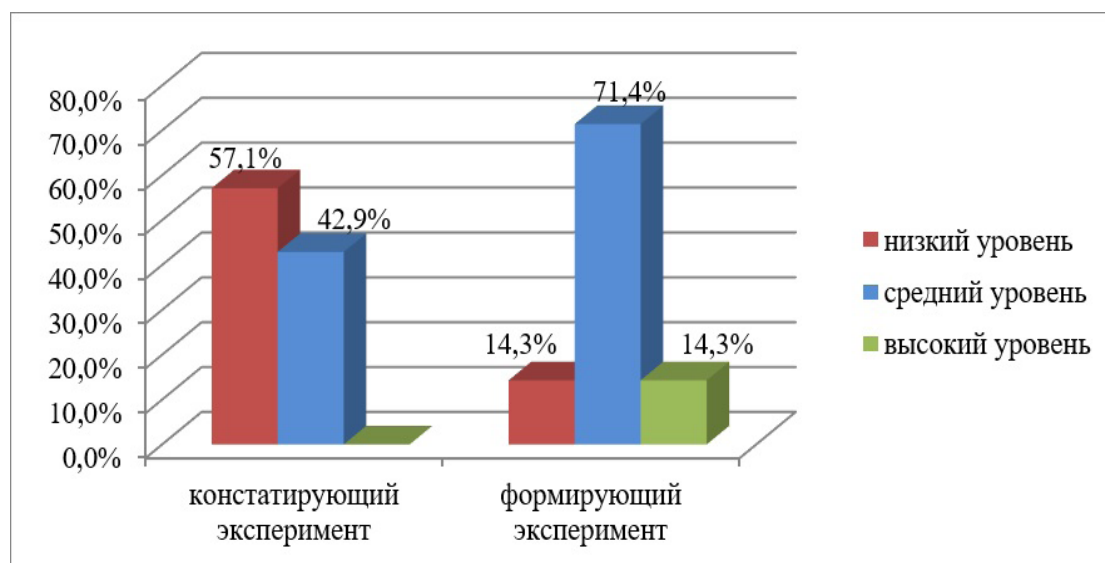
Формирующий эксперимент предполагал реализацию психологических условий, нацеленных на развитие когнитивного, мотивационного, эмоционального и конативного компонентов, определяющих коммуникативную готовность ребенка к установлению эффективных взаимоотношений. В работе с младшими школьниками использовались следующие формы и методы: элементы социально-психологического тренинга, психологические упражнения, групповая дискуссия, игровое моделирование.

На заключительном этапе исследования был реализован контрольный эксперимент, результаты которого свидетельствуют о динамических изменениях коммуникативной культуры у младших школьников с задержкой психического развития.

Рисунок 2. Динамика уровней развития коммуникативной культуры у младших школьников экспериментальной группы 1 (контрольный этап)

Число младших школьников из $ЭГ_1$, обладающих высоким уровнем коммуникативной

культуры, на этапе контрольного эксперимента увеличилось на 1 человека (14,3%), по итогам констатирующего эксперимента таких испытуемых не было выявлено. Количество детей, у которых был зафиксирован средний уровень, увеличилось на 2 человека (28,6%). Количество младших школьников, обладающих низким уровнем, сократилось на 3 человека (42,8%). Необходимо



подчеркнуть, что результаты, полученные в ЭГ₂ не изменились.

Таким образом, на основе проведенной экспериментальной работы можно сделать вывод об эффективности реализованных психологических условий. Составленная и апробированная программа содействовала осуществлению психологической помощи, итогом которой выступило развитие коммуникативной культуры младших школьников с задержкой психического развития, в совокупности выделенных компонентов: когнитивного (знание правил коммуникации), мотивационного (коммуникативные интересы и потребности), эмоционального (эмпатия, овладение экспрессивными и аффективными средствами общения) и конативного (бесконфликтное взаимодействие в процессе решения коммуникативных задач).

Список литературы:

1. Вагин, И. Тренинги – это классно! Стратегия проведения психологических тренингов. /И. Вагин – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 256 с.
2. Дмитриева, Е.Е. Коррекция коммуникативного развития детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004 – №6. – С. 11-17.
3. Жамгоцева, И.А. Формирование коммуникативной культуры учащихся в образовательной среде школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. /И.А.Жамгоцева – Махачкала, 2010. – 21 с.
4. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции/Ю.А. Королева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: НГТУ, 2010. – 328 с.

УДК 15.41.59

Рыжкова Анастасия Евгеньевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Ryzhkova A.E.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Формирование лексической выразительности у дошкольников с общим недоразвитием речи
Formation of lexical expression in preschool children with general underdevelopment of speech

Аннотация: Обучение речи и языку в дошкольном учреждении является одной из важнейших задач в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Одним из важнейших источников для развития лексических выражений является фольклор и художественная литература. Они обогащают словарный запас новыми словами, а образные выражения помогают передать отношение слушателей с помощью готовых языковых форм.

Abstract: Speech education in preschool childhood is one of the central tasks of personality formation of a preschool child. One of the most important sources of the development of lexical expression are works of folk lore and fiction. They enrich the vocabulary with new words and figurative expressions help to convey their attitude to the listened to with the help of ready-made language forms.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, речевое воспитание, дошкольники, лексическая выразительность, исследование, лексика.

Key words: general underdevelopment of speech, speech education, preschool children, lexical expressiveness, research, vocabulary.

В современной логопедии актуальным остается вопрос о разработке эффективной методики развития средств лексической выразительности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Важным являются создание условий для развития лексически грамотной и полной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, улучшение связной речи и развитие творческих способностей и творческого отношения к слову в целом. При организации и проведения исследования решались следующие задачи:

Сформировать для обследования две группы детей старшего дошкольного возраста: экспериментальная группа – дети с ОНР и контрольная группа – дети с речевой нормой.

Подобрать материал для проведения диагностики, с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей, для выявления уровня сформированности средств лексической выразительности у дошкольников контрольной и экспериментальной групп.

Провести диагностику двух групп детей. Провести анализ результатов исследования, который позволит глубже изучить особенности формирования образности речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и выявить особенности.

Разработать и апробировать программу по формированию правильных навыков использования средств лексической выразительности у старших дошкольников с ОНР.

Провести контрольное исследование, изучить эффективность программы по развитию средств лексической выразительности и верность гипотезы.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБДОУ д/с комбинированного типа №39 г. Ставрополя.

Проводилось исследование в несколько этапов:

На первом этапе мы выявили особенности формирования средств лексической выразительности, разработали и описали критерии и оценки сформированности лексических средств, выбрали методики для выявления уровня сформированности образности речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и у старших дошкольников без речевой патологии.

На втором этапе исследования нами была разработана и апробирована программа по формированию образности речи у старших дошкольников с ОНР.

На третьем этапе – завершающем – осуществлялась контрольное исследование по изучению

уровней сформированности специальных и неспециальных средств лексической выразительности у дошкольников с общим недоразвитием речи, обработка результатов исследования, анализ результатов исследования по каждому блоку методик, формулировка выводов и соотнесение выводов и гипотезы исследования.

Основываясь на теоретическом анализе работ мы определили критерии сформированности лексики у старших дошкольников с ОНР, к которым относятся сформированность специфических средств выразительности (эпитеты, метафоры, гипербола, литота, синекдоха, олицетворение) и неспециальных средств выразительности (антонимы, синонимы, омонимы и паронимы)

Для того чтобы выявить уровень сформированности средств образности речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами были подобраны два блока заданий, в зависимости от типа средств выразительности.

В первом блоке, в котором изучалось умение использовать в речи синонимы, антонимы, паронимы и омонимы, основываясь на исследовании Р.И. Лалаевой [7], мы пришли к выводу, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы понятия неспециальных средств лексической выразительности. Детям с ОНР чаще требовалась стимулирующая помощь экспериментатора, вместо слов «друзей» или «неприятелей» дошкольники использовали частицу «-не». Слова-паронимы в речи не использовались или использовались неверно. Слова-омонимы также вызвали большие трудности и дети старались их избегать в речи, чтобы не допустить ошибку.

Наиболее точной для исследования оказалась бальная система оценивания выполнения заданий в методиках, что позволило глубже и точнее изучить нарушение у каждого ребенка, индивидуально вывести для дошкольника его уровень сформированности образности речи, чтобы коррекционная работа была проведена эффективно.

Во втором блоке исследования мы рассматривали формирование специальных средств лексической выразительности, опираясь на разработанную Б.В. Зейгарником методику соотношения пословиц, фраз и метафор [3].

При выполнении заданий второго блока дети постоянно обращались за помощью экспериментатора, выполнить задание самостоятельно им не удавалось. Задание не всегда было понятно, даже после нескольких объяснений и подсказок. Чаще дети повторяли за экспериментатором метафору или пословицу, объяснить ее смысл у дошкольников не получалось. Дети чаще бросали задание, отмечая его сложность.

Так как на констатирующем этапе исследования дети с ОНР показали низкий результат, нами был проведен формирующий эксперимент. Основной целью формирующего эксперимента являлось формирование специальных и неспециальных средств лексической выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В работу по коррекции лексической выразительности у дошкольников с ОНР были включены следующие этапы: развитие неспециальных и специальных средств выразительности, изучение и приобщение к литературе, согласно возрасту и интересам дошкольников. Основу экспериментальной программы составили учебно-методические пособия О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, Н.В. Гавриш «Методика развития речи детей дошкольного возраста» [8]; О.С. Ушаковой «Программа развития речи дошкольников» [9],

Н.А. Ветлугиной «Художественное творчество в детском саду» [2].

Формирование активной, грамматически верной и лексически богатой речи у старших дошкольников осуществлялось в организованной образовательной деятельности, основная работа по формированию лексики проводилась в игровой форме на занятиях или в режимных моментах.

Как в самостоятельной, так и в совместной деятельности важная роль отводилась и развитию связной речи, умению выстроить ее логично, с использованием слов эмоциональной окраски. Важным компонентом деятельности также являлось формирование познавательного интереса к различным формам фольклора, соотнесение фольклора и мира и его использование в активной речи дошкольника. Совместно с родителями и детьми сочиняли четверостишья.

Также одним из этапов работы было обучение верному использованию образных выражений и слов при составлении высказываний, анализу и чувству языка в целом. Предоставлялась возможность осмысления выражений и слов и того, что они обозначают. Не осталось без внимания и восприятие детьми стихов – они помогали развивать эмоциональность, интонационную выразительность речи воспитанников.

После проведения формирующего этапа эксперимента и контрольного исследования мы можем сделать вывод о том, что при проведении систематических занятий по формированию средств лексической выразительности, количество детей, использующих как неспециальные, так и специальные средства выразительности увеличилось. В активной речи детей появились синонимы, антонимы, паронимы и омонимы. Также дети стали чаще прибегать к использованию, понимать и объяснять метафоры, эпитеты и олицетворения, не только на занятиях, но и в речи с родителями, педагогами и сверстниками.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: монография. /Л.С. Выготский – М.: Лабиринт, 2001. – 415 с.
2. Ветлугина Н. А. Художественное творчество в детском саду: Пособие для воспитателя и муз.руководителя/ Н. А. Ветлугиной. - Москва : Просвещение, 1974. - 175 с.
3. Елисеева М.Б. О лексическом развитии ребенка раннего возраста. /М.Б. Елисеева // Логопед в детском саду. – 2006. - № 1. – С.10-15
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. /С.Д. Забрамная– М.: Просвещение, 1995.– 112с.
5. Зейгарник, Б. В. К проблеме понимания переносного смысла слов или предложений при патологических изменениях мышления. /Б.К. Зейгарник–М:МГУ, 1934–145 с.
6. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста/И.Ю. Кондратенко. – М., 2003. – 221 с.
7. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. /Р.И. Лалаева – М.: Наука, 2004 -215 с.
8. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. /О.С. Ушакова, Е.М. Струнина– М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
9. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития»/О.С. Ушакова– М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. –68 с.
10. Харченко, В.К. Переносное значение слова. /В.К. Харченко–Воронеж: Воронеж, 1989– 195 с.

УДК 612.84/.88

Сидоренко Александра Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Sidorenko A.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: aleksandra_kulikova1@mail.ru

Научный руководитель: Погребная О.С., доцент

**Специфика эмоционального развития детей младшего школьного возраста
с нарушением зрения**
The features of emotional development of primary school age children with visual

impairment

Аннотация: данная статья посвящена проблеме эмоционального развития детей младшего школьного возраста с нарушением зрения. В статье подробно раскрывается специфика эмоционального развития детей со зрительными нарушениями, а также представлены теоретические исследования отношения младшего школьника к своему дефекту.

Abstract: this article is devoted to the problem of emotional development of primary school children with visual impairment. The article reveals in detail the specifics of the emotional development of children with visual impairments, and also presents theoretical studies of the relationship of a younger student with his defect.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональное развитие, дети с нарушением зрения, эмоциональная неустойчивость, чувственное познание.

Key words: emotions, feelings, emotional development, children with visual impairment, emotional instability, sensory cognition.

В последние годы в России наблюдается тенденция к увеличению количества детей со зрительной патологией. Данная тенденция связана с неблагоприятным воздействием факторов внутренней и внешней среды, а также возникновение зрительных нарушений может быть связано с увеличением количества недоношенных детей, повышением показателей осложненных родов.

Известно, что число детей с нарушением зрения постоянно растет, а среди детей с отклонениями в развитии слабовидящие составляют большое количество. Естественно, отсутствие или недостаток зрения у детей влияет на сферу чувственного познания и психические свойства и тем самым сужает их эмоциональную сферу, но не может изменить общую структуру эмоций и чувств. Исследования развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями зрения являются особенно значимыми, так как любое нарушение в развитии сопровождается переменами в эмоциональном состоянии ребенка [4, с. 45-48].

Эмоциональную сферу детей со зрительными нарушениями изучали многие ведущие исследователи: Т.А. Власова, Л.С. Волкова, В.З. Денискина, В.А. Феоктистова и др. Огромный вклад в решение проблемы по выявлению своеобразия обучения и воспитания детей при различных степенях нарушений зрения, влекущих за собой вторичные отклонения в психическом и физическом развитии, в отношениях со средой, внесли такие ученые, как Л.С. Выготский, М.И. Земцова, Н.Б. Коваленко, А.Г. Литвак, В.И. Лубовский, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. [8, с. 8-9].

Анализ современных исследований основных категорий и структурных компонентов эмоциональной сферы человека в целом, позволил рассматривать «эмоциональную сферу», как комплекс самых разнообразных чувств, эмоций и эмоциональных состояний человека.

Эмоциональная сфера человека выполняет такие важные функции, как регуляторная, мотивационная, оценочная и др. Уже начиная с самого раннего возраста, для человека характерно выражение своих эмоций посредством самых разнообразных форм проявления: мимики, жестов, своеобразия темперамента, черт характера, а также посредством слов и отношений.

Эмоции и чувства зависят от того, как точно ребенок воспринимает окружающую действительность. При этом зрительная депривация может повлиять на сферу чувственного познания, на развитие таких психических процессов как восприятие, представление, мышление и тем самым сузить эмоциональную сферу ребенка [8, с. 14-17]. При формировании эмоций и чувств у детей с патологией зрения следует учитывать, что они получают меньший объем зрительной информации (по сравнению с нормотипичными детьми), что естественно может отразиться на формировании чувственного опыта.

Исследования Бюрклен К., Вилюнас В.К., свидетельствуют, что слепота влияет на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта. Нарушение зрения, изменяя характер некоторых потребностей, видоизменяет эмоциональность переживаний и усиливает или снижает

степень положительных и отрицательных эмоций [4].

Формирование и становление эмоциональной сферы младших школьников с нарушением зрения отличается от развития эмоциональной сферы у младших школьников с нормой в развитии. Так, в научных трудах В.И. Лубовского утверждается, что у младших школьников с патологиями зрения отмечается заметное отставание в формировании, развитии и становлении эмоциональной сферы.

Особенно острыми проявлениями этого считаются следующие особенности:

- эмоциональная неустойчивость;
- лабильность;
- легкая и быстрая смена настроения;
- контрастный характер эмоций [1, с. 17].

У младших школьников с патологиями зрения в отличие от детей с нормой в развитии преобладает повышенный эйфорический фон настроения в сочетании с психомоторной расторможенностью, импульсивностью, внешне имитирующие детскую жизнерадостность и непосредственность, или пониженное настроение.

У детей с патологией зрения даже самый пустячный повод может вызвать шквал самых разных эмоций, потому что для них характерна эмоциональная неустойчивость.

По результатам многих экспериментальных исследований можно прийти к утверждению, что младший школьник с нарушением зрения может в одной и той же ситуации проявить себя по-разному – либо доброжелательность по отношению к другим, либо агрессию. Причем агрессия прямо адресована не на саму личность, а на ее действия, то есть такие дети могут рвать одежду, поранить, сломать что-либо из предметов, вещей другого ребенка.

А.Г. Литвак в своих исследованиях утверждал, что у незрячих детей нарушается гомеостаз (наблюдаются сдвиги в эмоциональной сфере в связи с тем, что нарушается равновесие с окружающей физической и социальной средой) [1, с. 29]. Таким образом, трудности приспособления к окружающей среде, оказывают серьезное влияние на психическое развитие ребенка, в первую очередь на его ориентировочную и познавательную деятельность.

Слепота сужает сферу чувственного познания, что в свою очередь неблагоприятно влияет на развитие мышления и развития интеллектуальных чувств, возникающих в процессе познания. Именно поэтому у слабовидящих детей дошкольного и младшего школьного возраста, часто наблюдается отсутствие любознательности, снижение общего эмоционального фона.

Наблюдения за незрячими детьми говорят не только о низком уровне любознательности, данной категории детей, но и низком уровне развития эмоционального интеллекта. Данная особенность обусловлена узостью интересов к окружающему миру в следствии зрительной депривации. Зрительные нарушения вносят некоторые специфические особенности в эмоциональное развитие детей с нарушением зрения, об этом не раз отмечалось в трудах отечественных и зарубежных ученых. Однако это не означает, что эмоциональное развитие детей с нарушением зрения не может интенсивно развиваться и достигать такого же уровня, как у нормально видящих сверстников [1, с. 76].

В.З. Денискина утверждает, что зрительная депривация влечет за собой ряд особенностей эмоциональных проявлений:

- вялость проявления базовых эмоций;
- не правильное восприятие эмоций окружающих людей;
- частая несвязность мимики с вокальными проявлениями или их смазанность [3, с. 55].

Следует отметить, что негативно влияет на общее эмоциональное состояние отношение ребенка к дефекту. В работах Г.А. Буткиной, В.П. Гудониса, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош, А.Н. Шимгаевой накоплено достаточно данных по проблеме отношения лиц с нарушением зрения к своему дефекту.

Доказано, что в дошкольном возрасте дети не осознают своего отличия от окружающих, однако в младшем школьном возрасте дети начинают осознавать свое отличие от нормально развивающихся сверстников. Осознав свою «неполноценность», многие дети начинают

стесняться дефекта и переживать настолько, что, находясь в среде нормально видящих людей, часто доводят себя до невротических состояний [3, с. 58].

Лица с нарушением зрения очень часто попадают в ситуации, где они испытывают ряд трудностей, например при ориентации в пространстве или в социальной среде. Данный факт дает предположить, что все это создает у детей эмоциональное напряжение. Однако при грамотной коррекционно-развивающей работе, которая направлена на выработку компенсаторных приспособлений и развитии адекватного отношения к своему дефекту уровень стресса можно значительно снизить.

Е.С. Ларина, Е.В. Коваль, проводя изучение социально-эмоциональной компетентности младших школьников с ослабленным зрением сделали вывод, что эмоциональное развитие ребенка в большей степени зависит от социального окружения ребенка. Анализируя результаты диагностик, специалисты выявили, что многие слабовидящие школьники наиболее чувствительны к окружающим людям, легко считывают эмоциональные состояния, мимические проявления, а также могут интерпретировать не только свое эмоциональное состояние, но и анализировать состояние окружающих людей [5, с. 67].

Современные тифлопсихологи изучая особенности развития незрячих и слабовидящих детей младшего школьного возраста, приходят к выводу о том, что компенсаторные процессы, а также коррекция негативных проявлений эмоционального развития достигается с помощью целенаправленной коррекционной программы, учитывающей возрастные особенности младших школьников и влияние зрительного дефекта. Если в образовательных учреждениях создать соответствующие психолого-педагогические условия, которые будут способствовать эмоциональному развитию, дети с нарушением зрения смогут достичь уровня нормально развивающихся сверстников без патологии зрения [6].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что эмоциональная сфера младших школьников с нарушением зрения в целом характеризуется неустойчивостью и динамичностью, а также имеет ряд других особенностей.

Список литературы

1. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак –СПб: РГПУ, 1998. – 271 с.
2. Баданина, Л.П. Общая психология. Психология личности. /Л.П. Баданина – М.: Просвещение, 2017. – 448 с.
3. Денискина, В.З. О формировании правильного отношения к дефекту / В.З. Денискина // Журн. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2012. - № 1. - С. 55-61.
4. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Нисневич, Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. /Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
6. Ларина, Е.С., Коваль, В.В. Социально-эмоциональная компетентность младших школьников с ослабленным зрением/Е.С. Ларина, В.В. Коваль // МНКО. –2013. –№4 (41). –С.45-53
7. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития. /В.И. Лубовский – М.: Педагогика, 2003. – С.49-56.
8. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). /Л.И. Солнцева– М.: Классике Стиль, 2006. – 256 с.

Тамарашвили Нино Ираклиевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Tamarashvili N.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: nino.tamarashvili.00@mail.ru

Научный руководитель: Кабушко А.Ю., доцент

Проблема формирования неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи у детей с ОНР II уровня
The problem of the formation of non-speech background in the formation of the sound-syllabic structure of a word in children with ONR level II

Аннотация: В статье рассматриваются особенности звуко-слоговой стороны речи у детей с общим недоразвитием II уровня. Представлены результаты исследования уровня сформированности неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи у дошкольников с ОНР II уровня.

Abstract: The article examines the features of the sound-syllabic side of speech in children with general underdevelopment of the II level. The results of the study of the level of formation of non-verbal prerequisites for the formation of the sound-syllabic side of speech in preschoolers with ONR level II are presented.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, дети с общим недоразвитием речи II уровня, формирование.

Key words: sound-syllabic structure of the word, general speech underdevelopment, children with general speech underdevelopment of the II level, formation.

В настоящее время количество детей, страдающих общим недоразвитием речи, значительно возрастает. Данный тип патологий у ребенка с нормальным слухом и сохранным интеллектом считается сложным проявлением речевой аномалии, при которой нарушено формирование основных компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматики, фонетики и связной речи. У большинства детей отмечается нарушение звуко-слоговой стороны речи, что является основным и стойким в структуре речевого нарушения у ребенка с общим недоразвитием речи.

Ведущие ученые Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, С.А. Миронова отмечают стойкость этого дефекта и низкую динамику его преодоления. Поэтому нарушение речевой деятельности у детей с системными нарушениями речи наблюдаются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте [3].

Проблема овладения слоговой структурой слова, типология нарушений слоговых и ритмических составляющих слова, способы преодоления имеющихся речевых нарушений представлены в работах специалистов (Г.В.Бабина, З.Е. Агранович, Р.Е.Левина, А.К. Маркова) [1].

В исследованиях Р.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой, Н.И. Садовниковой, Т.Б. Филичевой выявлена взаимосвязь между процессами построения слогового слова с усвоением его звукового состава, лексико-грамматических категорий и формированием фонематического анализа [6].

У детей с ОНР II уровня отмечается значительное отставание в формировании звуко-слоговой структуры слова, в результате чего нарушается звукопроизношение, слоговое строение слов, отмечается недостаточное развитие фонематического слуха, значительное нарушение лексико-грамматического строя речи.

Для второго уровня речевого недоразвития характерны следующие нарушения звуко-слоговой структуры слова:

Пропуск (сокращение) слогов – элизии: «моток» – молоток, «на» – луна.

Увеличение числа слогов за счёт добавления гласной вместо стечения согласных –

итерации: «тарава» – трава.

Перестановка или замена звуков, слогов в слове: «деворе» – дерево, «товотик» – животик;

Уподобления одного слога другому – антиципации: «абоус» – автобус [4].

Преодоление данных нарушений невозможно без формирования таких неречевых процессов, как оптико-пространственная ориентация, возможность ритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке речевой информации.

Исследования, проведенные рядом ученых (Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева), выявили у детей с ОНР II уровня ограниченные возможности динамической и ритмической организации движений и действий, серийно-последовательной обработки речевой информации, которые являются базовыми предпосылками усвоения звуко-слоговой стороны речи. Почти все дети с ОНР при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности испытывают значительные трудности, что проявляется с одной стороны в моторной неловкости, нескоординированности движений рук и ног, туловища, и в трудностях воспроизведения ритмов (количество, соотношение слабых и сильных ударов) – с другой стороны [6].

С целью выявления уровня сформированности неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи у дошкольников с ОНР II уровня было организовано экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 39 города Ставрополя. В исследовании принимали участие 10 дошкольников с общим недоразвитием речи в возрасте от 4 до 5 лет.

Для исследования уровня сформированности неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи применялись следующие диагностические методики:

Методика «Определение уровня сформированности оптико-пространственной ориентации» (М.М. Семаго). Данная методика состоит из трех блоков заданий, направленных на выявление особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений, на выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве [5].

Методика «Исследование ритмической организации движений и действий у детей», разработанная Т.В. Ахутиной, А.В. Курганским, включает в себя задания на воспроизведение ритмических рисунков (отстукивание, отхлопывание, притоптывание) [2].

Методика «Обследование возможностей ритмической и динамической организации серийных движений и действий» (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина). Целью данной методики является выявление уровня сформированности способности дошкольников к серийно-последовательной обработке информации [2].

Анализ результатов исследования показал, что у 3 дошкольников с ОНР II уровня наблюдается недостаточная сформированность двигательной реализации вербального стимула при нарушении скоординированной серийной последовательности артикуляторных актов; трудности восприятия-воспроизведения непосредственно ритмического рисунка. Дошкольники с ОНР II уровня не могли удерживать программу последовательных пространственно-организованных действий, наблюдалась фрагментарность ее воспроизведения, медленное отстукивание образца, данного в быстром темпе, ошибки при повторении ритмических рисунков за экспериментатором – дети путались при выполнении их сопряженно, затем отраженно, сначала одной, двумя руками, чередуя «право – лево», по визуально-акустическому образцу.

У 7 детей наблюдается несформированность оптико-пространственной ориентации, ритмической организации движений и действий. Наибольшие затруднения наблюдались у 5 дошкольников при повторении ритмических рисунков, при произношении односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове. Дети испытывали трудности при перемещении в пространстве по инструкции экспериментатора, манипулирование предметами в пространстве; не смогли определить длину слова, количество структурных элементов слоговой последовательности и акцентно-выделяемых компонентов в слоговом ряду. При этом 2 ребенка не могут «манипулировать» элементами изображаемой фигуры в процессе создания

аппликации или рисования даже по образцу, не способны удержать программу последовательных пространственно-организованных действий.

Таким образом, у дошкольников с ОНР II уровня отмечаются особенности формирования неречевых предпосылок, участвующих в становлении звуко-слоговой стороны речи, которые проявляются в несформированности оптико-пространственной ориентации, ритмической организации действий и движений, способности к серийно-последовательной обработке речевой информации.

В связи с результатами проведенного исследования основным направлением коррекционно-развивающей работы является разработка программы по формированию неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи у дошкольников с ОНР II уровня.

Реализация экспериментальной программы позволяет решить следующие задачи:

1. Сформировать навыки оптико-пространственной ориентации.
2. Развить способности ритмической организации движений и действий.
3. Сформировать способности к серийно-последовательной обработке речевой информации.

Формирование звуко-слоговой стороны речи влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа и синтеза, письма и чтения. Поэтому организация коррекционной работы по формированию неречевых предпосылок к становлению звуко-слоговой стороны речи является одной из приоритетных в работе с дошкольниками с системными нарушениями речи.

Список литературы

1. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. /З.Е. Агранович - СПб.: Детство-пресс, 2001. – 256 с.
2. Бабина, Г.В., Сафонкина, Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. /Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина – М.: Книголюб, 2005.–96 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно-методическое пособие. /Н.С. Жукова– М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.
4. Иванова, А.С. Особенности звуко-слоговой структуры слов у детей с ОНР II уровня / А.С. Иванова, Е.П. Андреева // Молодой ученый. - 2016. - № 22 (126). - С. 243-245.
5. Левина, Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // Специальная школа–1959. – Вып. 4. – С.86–89.
6. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. – 196 с.

УДК 159.97

Тарасенко Олеся Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Tarasenko O.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: 12345tarasol@gmail.com
Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

**Формирование коммуникаций у детей младшего школьного возраста с
расстройствами аутистического спектра
Formation of communications in children of primary school age with autism**

spectrum disorders

Аннотация: В данной статье представлено исследование уровня сформированности коммуникаций младших школьников с расстройствами аутистического спектра с помощью методики ABBLs.

Abstract: This article presents a study of the level of formation of communications of younger students with autism spectrum disorders using the ABBLs methodology.

Ключевые слова: Расстройство аутистического спектра, младшие школьники, ABBLs.

Key words: Autism Spectrum Disorder, Primary School Children, ABBLs.

Исследование проводилось на базе ресурсного класса муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы №50 г. Ставрополя.

В результате анализа теоретического материала [1; 2; 3], с опорой на диагностического методiku ABBLs, разработанной в рамках прикладного анализа поведения [4; 5], по заданной проблеме нами были выделены следующие критерии показателя сформированности коммуникации младших школьников:

1. Уровень развития рецептивной речи.
2. Уровень развития вокальной имитации.
3. Уровень развития просьб.
4. Уровень развития интравербальных реакций.
5. Уровень развития социального взаимодействия.

Для изучения вышеуказанных критериев нами была подобрана методика, используемая в прикладном анализе поведения под названием ABBLs-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised), которая с помощью метода наблюдения в естественной среде позволяет диагностировать данные критерии [5]. С помощью этой методики можно протестировать 25 категорий, относящихся ко всем сферам поведения, в том числе к коммуникации. В каждом из разделов существует ряд подкритериев, оцениваемых от нуля до двух или от нуля до четырех баллов, в зависимости от широты подкритерия. Каждый из оцениваемых подкритериев дает общую картину в сформированности того или иного критерия.

В ходе проведения психодиагностики нами использовались следующие методики:

ABBLs-R, раздел С.

Цель исследования: оценка уровня развития рецептивной речи.

Оборудование: предметы, находящиеся в естественной среде обучающегося. Проведение: ребенку дается ряд инструкций в рамках естественной среды, согласно описанию, в подкритериях методики, проводится наблюдение поведения ребенка в естественной среде.

Обработка полученных данных: подсчитывается количество набранных баллов по каждому из 57 подкритериев и высчитывается общий процент сформированности. Максимально возможное количество баллов в данной критерии, уровень развития рецептивной речи, согласно всем подкритериям 182. Затем делаются выводы.

Выводы об уровне развития:

121 – 182 баллов – высокий уровень;

59 – 121 баллов – средний уровень;

0 – 59 балла – низкий уровень.

ABBLs-R, раздел Е.

Цель исследования: оценка уровня развития вокальной имитации.

Оборудование: предметы, находящиеся в естественной среде обучающегося.

Проведение: ребенку дается ряд инструкций в рамках естественной среды, согласно описанию, в подкритериях методики, проводится наблюдение поведения ребенка в естественной среде.

Обработка полученных данных: подсчитывается количество набранных баллов по каждому из 20 подкритериев и высчитывается общий процент сформированности. Максимально

возможное количество баллов в данной критерии, уровень развития рецептивной речи, согласно всем подкритериям 56. Затем делаются выводы.

Выводы об уровне развития:

37 – 56 баллов – высокий уровень;

19 – 37 баллов – средний уровень;

0 – 18 балла – низкий уровень.

ABBLS-R, раздел F.

Цель исследования: оценка уровня развития просьб.

Оборудование: предметы, находящиеся в естественной среде обучающегося.

Проведение: ребенку дается ряд инструкций в рамках естественной среды, согласно описанию, в подкритериях методики, проводится наблюдение поведения ребенка в естественной среде.

Обработка полученных данных: подсчитывается количество набранных баллов по каждому из 27 подкритериев и высчитывается общий процент сформированности. Максимально возможное количество баллов в данной критерии, уровень развития рецептивной речи, согласно всем подкритериям 70. Затем делаются выводы.

Выводы об уровне развития:

46 – 70 баллов – высокий уровень;

23 – 46 баллов – средний уровень;

0 – 23 балла – низкий уровень.

ABBLS-R, раздел H.

Цель исследования: оценка уровня развития интравербальных реакций.

Оборудование: предметы, находящиеся в естественной среде обучающегося.

Проведение: ребенку дается ряд инструкций в рамках естественной среды, согласно описанию, в подкритериях методики, проводится наблюдение поведения ребенка в естественной среде.

Обработка полученных данных: подсчитывается количество набранных баллов по каждому из 47 подкритериев и высчитывается общий процент сформированности. Максимально возможное количество баллов в данной критерии, уровень развития рецептивной речи, согласно всем подкритериям 130. Затем делаются выводы.

Выводы об уровне развития:

86 – 130 баллов – высокий уровень;

43 – 86 баллов – средний уровень;

0 – 43 балла – низкий уровень.

ABBLS-R, раздел L.

Цель исследования: оценка уровня развития социального взаимодействия.

Оборудование: предметы, находящиеся в естественной среде обучающегося.

Проведение: ребенку дается ряд инструкций в рамках естественной среды, согласно описанию, в подкритериях методики, проводится наблюдение поведения ребенка в естественной среде.

Обработка полученных данных: подсчитывается количество набранных баллов по каждому из 34 подкритериев и высчитывается общий процент сформированности. Максимально возможное количество баллов в данной критерии, уровень развития рецептивной речи, согласно всем подкритериям 80. Затем делаются выводы.

Выводы об уровне развития:

53 – 80 баллов – высокий уровень;

26 – 53 баллов – средний уровень;

0 – 26 балла – низкий уровень.

Таблица 1

Исследование уровня рецептивной речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Уровень развития	Младшие школьники, имеющие расстройства аутистического спектра (n = 6)	
	Абс.	%
Низкий	2	30%
Средний	3	50%
Высокий	1	20%

Наше исследование показало, что среди младших школьников с расстройствами аутистического спектра у 30% – низкий уровень развития рецептивной речи, еще у 50% – средний и у 20% – высокий уровень.

У Мир. отмечен высокий уровень развития рецептивной речи, согласно шкале ABBLS-R, ее результат составил 144 балла из 182 возможных. Результат Н., Мар. и Г. был 111, 75 и 92 балла, соответственно, что относится к среднему уровню развития рецептивной речи. В то время как результат Е. и И. оказался 46 и 53 балла соответственно, что говорит о низком развитии у них рецептивной речи.

Наше исследование показало, что среди младших школьников с расстройством аутистического спектра у 60% отмечается низкий уровень развития вокальной имитации, у 20% – средний и еще у 20% – высокий уровень.

Таблица 2

Исследование уровня развития вокальной имитации у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Уровень развития	Младшие школьники, имеющие расстройства аутистического спектра (n = 6)	
	Абс.	%
Низкий	4	60%
Средний	1	20%
Высокий	1	20%

У Мир. отмечен высокий уровень развития вокальной имитации, согласно шкале ABBLS-R, ее результат составил 42 балла из возможных 56. У И. результат – 24 балла, что соответствует среднему уровню. У Е., Н., Г. и Мар. 2, 7, 3 и 3 баллов соответственно, что говорит о низком развитии у них вокальной имитации.

Таблица 3

Исследование уровня развития просьб у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Уровень развития	Младшие школьники, имеющие расстройства аутистического спектра (n = 6)	
	Абс.	%
Низкий	5	80%
Средний	1	20%
Высокий	0	-

Наше исследование показало, что среди младших школьников с расстройством аутистического спектра у 20% отмечается средний уровень развития просьб, у 80% низкий, а высокий не наблюдается вовсе.

У Мир. отмечен средний уровень развития просьб, согласно шкале ABBLS-R, ее результат составил 44 балла из 70 возможных. У остальных детей, И., Е., Н., Мар. и Г. 10, 10, 21, 8 и 12 баллов соответственно, что говорит о низком уровне развития у них просьб.

Таблица 4

Исследование уровня развития интравербальных реакций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Уровень развития	Младшие школьники, имеющие расстройства аутистического спектра (n = 6)	
	Абс.	%
Низкий	5	80%
Средний	1	20%
Высокий	0	-

Наше исследование показало, что среди младших школьников с расстройством аутистического спектра у 20% отмечается средний уровень развития интравербальных реакций, у 80% низкий, а высокий не наблюдается вовсе.

У Мир. отмечен средний уровень развития интравербальных реакций, согласно шкале АВ-BLS- R, ее результат составил 43 балла из 130 возможных. У остальных детей, И., Е., Н., Мар. и Г. 18, 2, 2, 4 и 11 баллов соответственно, что говорит о низком уровне развития у них интравербальных реакций.

Наше исследование показало, что у 50 % младших школьников с расстройствами аутистического спектра наблюдается средний уровень развития социального взаимодействия и еще у 50 % – средний, высокий не наблюдается вовсе.

Таблица 5

Исследование уровня развития социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Уровень развития	Младшие школьники, имеющие расстройства аутистического спектра (n = 6)	
	Абс.	%
Низкий	3	50%
Средний	3	50%
Высокий	0	-

У Н., Мар. и Г. отмечен средний уровень развития социального взаимодействия, их результат, согласно шкале АBBLS- R, составил 26, 28 и 35 баллов из 80 возможных соответственно.

Результат И., Мир. и Е. показал низкий уровень развития социального взаимодействия, 10, 25 и 12 баллов соответственно.

Проведя исследование особенностей формирования коммуникации у младших школьников с расстройством аутистического спектра мы можем сделать следующие выводы. Результат только одного ученика из обследованных, соответственно критериям, показал высокий уровень развития некоторых аспектов коммуникации. В то время как остальные результаты младших школьников с расстройством аутистического спектра в редких случаях достигали среднего показателя сформированности, согласно тому или иному из критериев. Развитие коммуникации у этих учащихся преимущественно ниже нормы. Только у 32% этих учащихся в целом можно говорить о среднем уровне развития памяти, у 8% о высоком и у 60% учащихся с расстройством аутистического спектра имеют низкий уровень развития коммуникации.

Низкий и средний уровень сформированности коммуникации является недостаточным для младших школьников с расстройствами аутистического спектра и может отрицательно повлиять на их учебную деятельность в целом, а так же на их социальную адаптацию, как в учебном заведении, так и за его стенами. Мы можем отметить, что с этими учащимися необходимо проводить специально направленную коррекционно-развивающую работу.

Список литературы

1. Леонова И.В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и дру-

гие нарушения развития. /И.В. Леонова – М.: АНО «Наш Солнечный мир», 2016.– 357 с.

2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи/О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 1997.– 416 с.

3. Хаустов А.В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции. /А.В. Хаустов – Самара, 2003. – С.408 – 410.

4. Autism spectrum disorder fact sheet. American Psychiatric Publishing -2013. URL: <https://www.ninds.nih.gov/health-information/patient-caregiver-education/fact-sheets/autism-spectrum-disorder-fact-sheet> (дата обращения: 16.12.2021)

5. The Assessment of Basic Language and Learning Skills (The ABLLE-R): Scoring Instructions and IEP Development Guide: Version 3.2 Paperback – September 1, 2010.

УДК 376.4

Фаттахова Кристина Солтановна

ГБОУ ВО СППИ, г. Ставрополь

Fattahova K.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: Kristina.fattahova98@mail.ru

Научный руководитель: Гостунская Я. И., доцент

Исследования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития

Research of educational motivation of younger schoolchildren with mental retardation

Аннотация. В данной статье представлено исследование, направленное на изучение учебной мотивации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). По результатам исследования выявлено, работа по развитию мотивации к учебной деятельности будет эффективна при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: создание ситуаций успеха в учебной деятельности, формирующих чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости.

Abstract. This article presents a study aimed at studying the educational motivation of children of primary school age with mental retardation (MPD). activities that form a sense of satisfaction, self-confidence, objective sensuality and joy.

Ключевые слова: мотивация, задержка психического развития, младшие школьники учебная деятельность, мотив, ведущая деятельность.

Key words: motivation, mental retardation, younger schoolchildren, educational activity, motive, leading activity.

Поступление ребенка в школу связано с новым шагом в развитии личности. Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта, развивается желание и умение учиться.

Понятие «мотивация» в психологии является обобщающим, обозначая многочисленные процессы и явления, суть которых сводится к тому, что исходя из ожидаемых последствий человек выбирает свое поведение и управляет им.

С. Л. Рубинштейн понимает под мотивацией «опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующую

детерминацию» [7].

Понятие мотивации многогранно. В психолого-педагогических исследованиях этот термин трактуется по-разному. При этом практически все авторы сходятся на том, что мотивация является источником, побудителем, активности человека. Существует большое многообразие видов мотивации. В данной статье будет рассматриваться главным образом учебный компонент мотивации. Который включает в себя познавательный, социальный мотив и мотив достижения. [6]

Для детей с ЗПР в целом характерны бедность учебной мотивации, отсутствие обусловленности процессуальной мотивации мотивацией более высокого уровня [3]. В момент изучения мотивационной сферы детей с ЗПР обнаруживается не отсутствие у них учебной мотивации, а неадекватно сформированные мотивы учения [5]. Учебная мотивация детей с ЗПР резко снижена. Для них достаточно длительное время ведущей деятельностью остается игра в ее элементарных формах: учащиеся избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие интереса [6].

Теоретические исследования и проведенный анализ психолого-педагогической и литературы по рассматриваемой проблеме показал, что изучение проблемы мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР является актуальной, и необходимость и целесообразность ее практического изучения.

В связи с этим целью нашего исследования было выявление особенностей развития учебной мотивации младших школьников с ЗПР.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №21 города Ставрополя. В экспериментальной работе приняли участие дети младшего школьного возраста с ЗПР в количестве 10 человек (учащиеся 1 класса).

Исследование проводилось в три этапа:

Этап констатирующего эксперимента. Его целью являлась выявление особенностей и уровня развития мотивации к учебной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Этап формирующего эксперимента. Его целью являлась разработка и апробирование программы по развитию мотивации к учебной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Этап контрольного эксперимента. Его целью являлась выявление эффективности и результативности экспериментальной работы на основе положительной динамики.

После теоретического анализа педагогической литературы нами был организован и проведен констатирующий эксперимент с младшими школьниками в норме и с ЗПР, затем была внедрена психокоррекционная программа и проведен контрольный эксперимент.

Диагностика проводилась по методикам: «Лесенка побуждений» Автор: Н.В. Елфимова, «Определение мотивов учения» Автор: М.Р. Гинзбург, «Оценка уровня школьной мотивации» Автор: Н. Г. Лусканова.

Результаты, полученные по Методике ««Лесенка побуждений»

Автор: Н.В. Елфимова На начальном констатирующем этапе эксперимента у 40% младших школьников с ЗПР преобладал социальный мотив. Учащиеся стремятся приобрести знания, чтобы быть полезным обществу; заслужить похвалу и одобрение со стороны учителя; заслужить похвалу и одобрение родителей и своих товарищей.

У 50% младших школьников с ЗПР мотив учения не определен, для них характерно сочетание социальных и познавательных мотивов.

И лишь у 10% был отмечен познавательный мотив, который преобладал над социальным. Для них важно овладение новыми знаниями, интересен сам процесс обучения, важен результат учения (оценка); ориентированы на усвоение способа получения знаний.

После проведения формирующего эксперимента результаты улучшились. Сократилось количество детей с доминирующим социальным мотивом на 20 %, соответственно повысились показатели социально познавательного мотива на 10 % и познавательного на 10%.

Результаты полученные по Методике «Определение мотивов учения» Автор: М.Р. Гинзбург. Из анализа данных на начальном констатирующем этапе эксперимента у младших школьников с ЗПР преобладали игровые и социальные мотивы. Учащимся нравится ходить в школу из-за друзей и игр, в которые с ними можно играть. У 20% мотив учения не определен, при выборе ответов на вопросы учащиеся давали ответы, в которых отсутствовали предпочтения, т. е. были различные подходы во всех ситуациях. Внешний мотив присутствует лишь у 10%, для них характерно получать вознаграждение или добиваться результата, который не важен и не нужен самому школьнику.

После проведения формирующего эксперимента результаты улучшились. Сократилось количество детей с ведущим игровым мотивом на 20%, показатели внешнего мотива остались на том же уровне, социальный мотив увеличился в 2 раза - 40%, показатели учебного мотива увеличились на 20%.

Результаты полученные по Методике «Оценка уровня школьной мотивации» Автор: Н. Г. Лусканова. На начальном констатирующем этапе эксперимента у младших школьников с ЗПР преобладал низкий уровень выраженности различных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста – 70%. Средний уровень развития мотивов отмечен у 30% младших школьников с ЗПР. Высокий уровень развития мотивов на начальном этапе не был диагностирован.

После проведения формирующего эксперимента результаты улучшились. Сократилось количество детей с низким уровнем на 20 %, соответственно повысились показатели среднего на 40% и высокого на 10%.

Исходя из экспериментальных данных, мы можем сделать вывод о том, что психокоррекционная программа была успешна реализована. И ее основная цель – развитие учебной мотивации младших школьников с ЗПР через учебно-познавательные мотивы, была достигнута.

Этап контрольного эксперимента, целью, который был направлен на выявление эффективности и результативности экспериментальной работы, показал нам, что проводимая работа с детьми дала положительные результаты, следовательно, программа занятий является эффективной.

Анализ полученных данных свидетельствует об этом. У детей появилось стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Позиционные мотивы стали преобладать, увеличился процент познавательных мотивов. Учащиеся стали непосредственно включаться в процесс познания, и это стало доставлять им эмоциональное удовлетворение. Доминирование внутренней мотивации характеризовалось проявлением собственной активности учащегося в процессе учебной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что работа по развитию мотивации к учебной деятельности будет эффективна при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: создание ситуаций успеха в учебной деятельности, формирующих чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости, опора на игру как ведущую деятельность ребенка с ЗПР, создание общей положительной атмосферы на занятиях, стремление исключения страха школьников перед риском ошибиться.

Список литературы.

1. Белопольская Н.Л. Учебная мотивация детей с ЗПР в условиях психического насыщения. /Н.Л. Беспольская// Дефектология– 1975.–№1.– С.24-36
2. Давыдов, В.В. Содержание и строение учебной деятельности. Хрестоматия по детской психологии. /В.В. Давыдов– М.: Институт практической психологии, 1996. – 89 с.
3. Крупенникова, И.В. Проблема изучения учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Современные проблемы прикладной - психологии: материалы всероссийской научно-практической конференции. /И.В. Крупенникова – Ярославль, 2006– 386 с.
4. Крупенникова, И.В. Учебная мотивация младших школьников с ЗПР. Развитие

социальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России/ И.В. Крупенникова– Санкт-Петербург: СПбГУ, 2005.–357 с.

5. Кулагина, Ю.В. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с ЗПР. Дефектология/Кулагина Ю.В. – М.: Наука, 1982.– №6.– 1066 с.

6. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 141 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубенштейн – СПб.: Питер, 2001.– 495с.

8. Чаркина, Н.В., Овчинникова, З.В Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР. Теоретические и прикладные аспекты соврем. науки. /Н.В. Чаркина, З.В. Овчинникова// Вестник Самарского государственного университета– 2010.–С.238-243

УДК 376.2

Хаджиосманова Сабира Курбаналиевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Hadjiosmanova S.K.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: sabirahadjiosmanova@yandex.ru

Научный руководитель: Кириллова В.И., доцент

Характеристика психолого-педагогических условий развития социальной уверенности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП
Characteristics of the psychological and pedagogical conditions for the development of social confidence in children of senior preschool age with cerebral palsy

Аннотация: в статье рассмотрено значение обеспечения психолого-педагогических условий для развития социальной уверенности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Перечислены и проанализированы психолого-педагогические условия, а так же формы и приемы работы с детьми, их родителями и педагогами для успешной социализации старших дошкольников с ДЦП.

Abstract: the article discusses the importance of providing psychological and pedagogical conditions for the development of social confidence in children of senior preschool age with cerebral palsy. The psychological and pedagogical conditions are listed and analyzed, as well as the forms and methods of working with children, their parents and teachers for the successful socialization of older preschoolers with cerebral palsy.

Ключевые слова: социальная уверенность, психолого-педагогические условия, старшие дошкольники с ДЦП.

Keywords: social confidence, psychological and pedagogical conditions, older preschoolers with cerebral palsy.

Социально уверенная личность развивается только тогда, когда она проявляет активность (физическую, эмоциональную, умственную, творческую и т.д.). В результате этой деятельности появляются новые качества личности, физические изменения в организме, преобразования в окружающей среде.

Значительное влияние на формирование и развитие личности как субъекта познания, общения и труда оказывают другие взрослые, а также сверстники.

Поэтому так важно организовать психолого-педагогические условия, в которых ребенок

раскрывает себя как яркая личность, передает свое видение мира, вступает в социальные отношения, осознавая свою ценность и уникальность, тем самым повышая свою социальную компетентность. Комплекс социальных групп (для маленького человека — семья и детский сад) образует микросреду, через которую человек взаимодействует с более крупными социальными образованиями и обществом в целом. В свою очередь, эта социальная микросреда воздействует на личность через комплекс социальных групп, в которые входит личность.

Поэтому чем совершеннее организована микросреда, то есть наличие различных методов, программ формирования и развития социально уверенной личности, атмосфера любви и понимания в семье, тем совершеннее будет механизм социального развития личности в современном мире и одновременно создание собственной среды, относительно постоянного образа жизни.

В процессе специально организованной деятельности, направленной на социальное самочувствие ребенка (развитие его социальной активности, формирование ценностно-мотивационных и нравственно-волевых установок, создание условий для свободного выражения своего «Я» и диалог с окружающими), повышаются резервные возможности ребенка, развиваются механизмы приспособления к окружающей социальной среде [4].

Все эти факты имеют социальный характер. Социально незащищенные дети с неадекватной самооценкой склонны почти в каждом случае находить непреодолимые препятствия, реагируя на них неадекватным поведением. Высокий уровень внутренней тревожности не позволяет им адаптироваться сначала в детском коллективе, затем в школьной жизни, и эта же проблема переходит во взрослую жизнь.

Развитие социальной уверенности – важная составляющая в формировании личности любого ребенка, требующая значительного педагогического внимания [1].

Исходя из содержания ФГОС и современных требований, одним из важных качеств дошкольного образования является создание психолого-педагогических условий развития детей. С нашей точки зрения, к наиболее актуальным условиям следует отнести: особенности взаимодействия воспитателя и родителей с ребенком с детским церебральным параличом (ДЦП), способствующие сохранению эмоционального комфорта и личности ребенка; порядок приемов и приемов (словесных, наглядных, практических, игровых), подтолкнувших к развитию у детей способностей к названию, распознаванию и описанию эмоциональных состояний; использование различных форм психолого-педагогического процесса, направленного на развитие у детей понимания, восприятия и вербализации эмоциональной принадлежности; снижение общего напряжения и нивелирование страхов; устройство развивающей предметно-пространственной среды на принципах индивидуальной комфортности, эмоциональности и эмоционального благополучия любого ребенка.

Проанализируем приведенные выше условия: социальная сфера является одной из важнейших регуляторных систем, обеспечивающих активные явления жизнедеятельности организма и являющихся существенным звеном общей цепи приспособительных процессов, реагирующих на любые воздействия внешней среды.

Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что развитие социальной уверенности детей является основным направлением работы в профессиональной деятельности педагога [3].

Для большинства родителей рождение ребенка с церебральным параличом иногда является тяжелым испытанием. Родители и родственники ребенка переживают различные переживания, они растеряны, у них есть страх за будущее своего ребенка, они дезориентированы. Высокое нервное напряжение родителей, чувство безысходности иногда не оставляют места для понимания и более детального рассмотрения существующей проблемы. Поэтому основная задача специалистов по работе с родителями детей с ДЦП состоит в том, чтобы помочь родителям правильно сориентироваться в эффективном развитии эмоционально-личностной сферы и формировании у детей таких качеств, которые привели бы к эффективному психическому развитию.

Организация любой деятельности педагогов и родителей детей с диагнозом ДЦП сопряжена

с рядом трудностей. Итак, спектр эмоционально-личностных расстройств у дошкольников с таким диагнозом достаточно велик. Это могут быть неврозоподобные расстройства, эмоциональные расстройства, проявления родительских особенностей, при которых родители чрезмерно опекают детей, а также наличие ранней социальной и психической отстраненности. Педагог и родители должны, прежде всего, хорошо знать состояние и эмоциональные реакции, личностные отклонения этих детей, то есть понимать особенность этих детей. Родителям необходимо получить консультацию у всех специалистов, работающих с их ребенком, и попытаться вместе с педагогами провести общую коррекционную линию развития ребенка, а в моменты беспомощности обращаться к специалистам [6].

Работа с родителем вызывает у специалистов ряд трудностей, так как не все родители ориентированы и мотивированы на помощь своему ребенку. Эти родители имеют свои особенности воспитания и развития, а именно:

1. Деформация ролей в семье. Все внимание приковано к ребенку с проблемами в развитии и здоровье. Нарушены отношения с другими членами семьи: мужем и другими детьми.

2. Амбивалентность чувств родителей к детям. Противоречивые чувства родителей к детям, родители испытывают чувства вины, огорчения, растерянности, страха, гнева, обиды. Нереализованные надежды подпитывают эти негативные чувства.

3. Стремление к изоляции от общества. Родители стремятся не показывать своего ребенка, перестают общаться и навещать бывших знакомых и родственников. Это вредит и родителям, и детям. Родители замыкаются в своем горе и чувстве безысходности, дети испытывают социально-психологическую отстраненность, что в конечном итоге приводит к дезадаптации ребенка.

4. Личные нарушения родителей. Если родители детей с диагнозом ДЦП имеют личностные черты и нарушения - чувство неполноценности, отсутствие чувства собственного достоинства и любви к себе, отрицательную самооценку, неадекватное восприятие окружающих, то такое состояние родителей негативно сказывается на состоянии нервной системы детей.

У многих родителей детей с параличом постоянно возникают сильные переживания, которые могут не найти выхода, они не высказываются и не находят выхода, что в свою очередь оборачивается психосоматикой.

Психологическая коррекция эмоционально-личностной сферы должна осуществляться через организованную систему психологических воздействий и педагогических приемов [5].

В ходе психолого-педагогической коррекции необходимо смягчать эмоциональный дискомфорт у детей, стараться повысить активность и самостоятельность ребенка. Стараться устранять вторичные личностные реакции, вызванные эмоциональными расстройствами, такие как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожность, неуверенность и подозрительность. Основным этапом коррекции эмоционально-личностной сферы является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Для более эффективной психолого-педагогической коррекции эмоционально-личностной сферы ребенка с диагнозом ДЦП необходимо включить ряд методов и приемов, наиболее эффективных в работе с детьми данной категории.

Включение в психолого-педагогическую коррекцию приемов, направленных на коррекцию эмоционально-личностной сферы, является одним из необходимых компонентов всего коррекционного процесса. С этой целью используется ряд таких приемов: насыщение занятий эмоциональными и веселыми играми, проведение занятий в специально оборудованном помещении, повторение наиболее популярных игр и упражнений, похвала за минимальные успехи, создание мотивации к продолжению занятий. Необходимо учитывать общее состояние и настроение ребенка во время занятий. Воспринимать реакцию отторжения нормально, стараться видеть в динамике ее развития только положительные моменты.

По мнению Ю.Ю. Беляковой выделяют следующие формы работы, которые используют специалисты в работе с детьми с диагнозом ДЦП и их родителями: консультативно-консультативную; лекционно-образовательную; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских собраний, детских утренников и праздников,

создание различных проектов; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; занятия подгруппы.

Также активно и эффективно используются такие формы работы с родителями, как:

- проведение опроса;
- создание обратной связи для родителей: «почтовый ящик», где родители размещают свои предложения, отзывы, предлагают темы для консультаций и родительских собраний, мастер-классов и семинаров;
- создание дневников наблюдения за ребенком и их совместное заполнение в условиях детского сада и дома. В них родители и педагоги записывают свои наблюдения с целью выявления динамики развития ребенка;
- использование виртуальной сети общения с родителями через Интернет, использование сотовой связи [2].

Важную роль в реализации коррекционно-развивающего процесса для специалистов и родителей детей с диагнозом ДЦП играет правильно организованная предметно-пространственная среда, в состав которой могут входить: художественная студия, спортивный зал, спортивная площадка, музыкальный зал, комната психологической разгрузки, сенсорная комната.

Сенсорная комната проявляет наибольшее внимание для осуществления коррекционно-развивающей деятельности. Преимущество сенсорного пространства, в котором проходят занятия с ребенком с диагнозом ДЦП, трудно переоценить. Опыт ряда авторов показывает, что продуктивность занятий в условиях сенсорной стимуляции наиболее эффективна и значима для детей и их родителей. Преимущества сенсорной комнаты в том, что пространство организовано таким образом, что дети активно включаются в совместную групповую или индивидуальную работу со взрослым на протяжении всего пребывания в ней.

Таким образом, специально организованная пространственная среда в сенсорной комнате, наполненная разнообразными раздражителями, улучшает и развивает не только сенсорное восприятие ребенка с детским церебральным параличом, но и способствует стабилизации эмоционального состояния, созданию условий для стимуляции общего психического и двигательную активность, формируют более положительную самооценку, значительно улучшают качество жизни [6].

Также важным моментом для работы воспитателя и родителей является умение объединять детей в группы и проводить групповые занятия. На групповых занятиях дети реализуют свои потребности в общении, движении, помогают друг другу в играх и упражнениях, требующих развития таких личностных качеств, как открытость, активность, сплоченность, дружелюбие.

Всем известно, что мозг обладает большими компенсаторными возможностями. Для детей с ДЦП занятия в сенсорной комнате носят не только коррекционно-развивающий характер, но и имеют лечебно-оздоровительное значение. Здесь хорошо активизируются компенсаторные возможности ребенка в процессе его реабилитации.

Таким образом, для развития социальной уверенности у детей с ДЦП необходимо соблюдение психолого-педагогических условий, в которых ребенок раскрывает себя как яркая личность, передает свое видение мира, вступает в социальные отношения, реализуя свою ценность и уникальность, тем самым повышая его социальную компетентность.

Список литературы:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Аплеева, И.А. Влияние развивающей среды на формирование индивидуально-психологических качеств личности ребенка дошкольного возраста в современных условиях // И.А. Аплеева // Культура и образование: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 122-126.
3. Выготский, Л.С. Психология ребенка. /Л.С. Выготский – М.: Речь, 2005. – 360 с.
4. Герасимова, Д.В. Психолого-педагогические условия развития социальной уверенности

у детей старшего дошкольного возраста /Д.В. Герасимова //Форум молодых ученых. – 2018. – № 1 (17). – С. 269-272.

5. Дедюхина, Г.В. Формирование неречевых и речевых функций у дошкольников с церебральным параличом в процессе педагогической коррекции: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. кан. пед. наук. /Г.В. Дедюхина – М.: Наука, 2002. – 202 с.

6. Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – М., 2001. [Электронный ресурс]// Педагогическая библиотека. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0011/6_0011-1.shtml.

УДК: 376.32

Халтурина Елена Антоновна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Khalturina E.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: len.halturina2018@yandex.ru

Научный руководитель: Шеховцова Е.А., доцент

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха

Development of creative abilities of primary school children with hearing impairments

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей развития творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха: анализ психолого-педагогической литературы по тематике, описание критериев и показателей творческих способностей, экспериментальное исследование особенностей развития творческих способности у детей с нарушениями слуха.

Abstract: The article presents the results of a study of the peculiarities of the development of creative abilities of children of primary school age with hearing impairments: an analysis of psychological and pedagogical literature on the subject, a description of criteria and indicators of creative abilities, an experimental study of the peculiarities of the development of creative abilities in children with hearing impairments.

Ключевые слова: творческие способности, дети с нарушением слуха, психологическая коррекция, творческая деятельность.

Keywords: creative abilities, children with hearing impairment, psychological correction, creative activity.

Многие зарубежные и отечественные учёные, такие как: М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Е.П. Торренс, Д.Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Я.А. Пономарёв, Б.М. Теплов и др., посвящали свои работы изучению творческих способностей, где раскрывали различные аспекты изучаемого феномена.

В настоящее время известно, что младший школьный возраст является важнейшим переходным этапом в развитии ребенка, однако при наличии такого серьезного отклонения как нарушение слуха значительно осложняется психофизическое развитие детей.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческих способностей личности. Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы. Создавая произведение творчества, ребенок

отражает в них свое понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства. Дети младшего школьного возраста любят заниматься искусством. Они с увлечением поют и танцуют, лепят и рисуют, сочиняют сказки, занимаются народными промыслами. Творчество делает жизнь ребенка богаче, полнее, радостнее.

Творческая деятельность способствует развитию детей с нарушением слуха в процессе социализации, адаптации к окружающему миру, развивает эмоциональность, мышление, воображение, память, интеллект, внимание, восприятие, формирует познавательные интересы, развивает музыкальные способности и словесную речь, способствует развитию коллективной деятельности, расширяет и закрепляет знания, полученные в процессе обучения. Занятия творческой деятельностью для детей с нарушением слуха включают в себя:

- теоретическое, речевое, музыкально-ритмическое обучение, изобразительное искусство;
- лепка из глины и слоеного теста,
- архитектурное моделирование, выжигание, резьба по дереву;
- практическое обучение театральному искусству и многое другое.

В дефектологии изучены особенности психического развития детей с патологией слухового анализатора. Отмечается, что нарушение слуха оказывает крайне негативное влияние на овладение разными видами деятельности у младших школьников.

О. П. Ломова и Л. В. Большанина и др. отмечали, что низкая степень самообслуживания, слабо развитая способность к творчеству, неудовлетворенность результатами своего труда обуславливают формирование у ребёнка нежелательных личностных качеств, в том числе тревожности, а также закрепление отрицательных моделей поведения.

Творческие способности представляют собой сочетание множества различных качеств. В связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности, таких как: речевой, изобретательной, музыкальной, театральной, художественной, и др., ученые выявляли критерии творчества. Большинство авторов выделяют среди общих критериев такие показатели как оригинальность, креативность, вариативность, гибкость мышления и прочее. (Т. Г. Комарова, Р. Г. Казакова, Н. А. Витлугина и др.) [1].

Отечественный исследователь С.В.Бондарь в своих работах определила специфические проявления, которые свидетельствуют о недоразвитии креативных способностей и творческого мышления у младших школьников с нарушениями слуха. К ним она относит:

- трудность в определении замысла будущей работы;
- преобладание штампов и повторяющихся фрагментов в работах, недоразвитие умений придать изделиям оригинальность и неповторимость, обеспечить их нестандартность;
- недоразвитие представлений о возможностях использования природных материалов (песка и других) для создания изделий и др. [3].

Также в ходе наблюдения было установлено, что младшие школьники с нарушениями слуха, испытывая интерес к предметной деятельности, предпочитают работать молча, как правило, они не дают названия своим работам. Это обусловлено недоразвитием словесной речи, отмечающимся при недоразвитии слухового анализатора.

Целью данного экспериментального исследования явилось выявление психолого-педагогических условий развития творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36 города Ставрополя». В исследовании приняло участие 5 младших школьников в возрасте 10-11 лет с нарушениями слуха.

В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики

диагностики: «Тест креативности Торренса»: Субтест 2 «Завершение фигуры», «Три слова» (Л.Ю. Субботина), «Круги» (Э. Вартег) [1].

Результаты изучения невербальной креативности, полученные с помощью методики «Тест креативности Торренса»: Субтест 2 «Завершение фигуры» на констатирующем этапе эксперимента показали, что у двух детей с нарушениями слуха наблюдается низкий уровень невербальной креативности. Дети не принимали инструкцию и не выполняли задание. В предложенном стимульном материале обводили фигурки по контуру или рисовали что-то рядом. Средний уровень отмечен также у двух школьников. Эти дети неохотно выполняли задание, наблюдалось повторение рисунков. У одного ребёнка из экспериментальной группы имеется высокий уровень сформированности невербальной креативности.

Результаты диагностики беглости, гибкости и оригинальности мышления, полученные с помощью методики «Круги» (Э. Вартег) показали, что преобладающим уровнем сформированности беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления является низкий. Он наблюдается у 3 детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Дети затруднялись в выполнении задания. Затруднение заключалось в том, что идеи заканчивались из-за однообразия стимульного материала. У 1 ребёнка наблюдается средний уровень. У него заканчивались идеи для рисунков, но по сравнению с детьми с низким уровнем, это происходило, когда оставалось меньшее количество кругов. Высокий уровень преобладает у 1 младшего школьника – он с большим интересом выполнял задание, не заикливался на одной категории и каждый круг из стимульного материала не имел общей темы с предыдущим.

Результаты исследования вербальной креативности, полученные с помощью методики «Три слова» (Л.Ю. Субботина) показали, что на констатирующем этапе эксперимента у трех детей с нарушениями слуха низкий уровень сформированности воссоздающего и творческого воображения. Средний уровень показателей выявлен у двух детей. При выполнении задания наблюдается следующее: два слова имеют логическую связь, а третье нет. Высокий уровень показателей отсутствует.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что уровень творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушением слуха низкий, что говорит о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию творческих способностей у детей данной нозологической категории.

С этой целью была разработана психокоррекционная программа. Цель программы – развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Реализация программы осуществлялась при создании следующих психолого-педагогических условий: учет индивидуальных особенностей и степени нарушения слуха ребенка и обеспечение включения младших школьников в творческую деятельность, в процессе которой решаются творческие задачи.

Психокоррекционная работа строилась с опорой на следующие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип комплексности методов психологического воздействия.
3. Деятельностный принцип.
4. Принцип учета эмоциональной сложности.
5. Каузальный принцип

Основной организационной формой, в рамках которой осуществлялась работа по развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, была игровая.

Оrientировочная структура занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Основная часть – направлена на решение задач данной программы.
3. Заключительная часть – подведение итогов, получение обратной связи. Ритуал прощания.

Форма проведения коррекционных занятий – групповая.

Количество занятий – 10

Продолжительность занятия – 35-40 мин.

Занятия проводились 1 – 2 раза в неделю.

Повторное эмпирическое исследование творческих способностей показало, что после проведенной психокоррекционной работы данные несколько изменились: в целом уровень творческих способностей школьников повысился и достиг среднего, у детей наблюдалось повышенная мотивация к творческой деятельности, повышение творческой активности, раскрытие творческого потенциала.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования позволяют отметить эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Психокоррекционная программа по развитию творческих способностей детей с нарушениями слуха позволяет повысить их уровень, способствует формированию когнитивной сферы личности.

Список литературы

1. Бондарь, С. В. Особенности творческого мышления слабослышащих младших школьников /С.В. Бондарь // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. –№ 4– с.35-45
2. Рау,М. Ю. Изобразительная деятельность учащихся IV–VI классов с нарушением слуха: пособие для учителей./М.Ю. Рау – М.: Просвещение, 1992. – 95 с
3. Синевич, О. Ю., Четверикова, Т. Ю. Реабилитационный потенциал долингвальных детей с кохлеарным имплантом в аспекте овладения связной речью/ О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2018. – № 4. – С. 50–55
4. Тигранова, Л. И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха: кн. для учителя. /Л.И. Тигранова – М.: Просвещение, 1991. – 61 с
5. Четверикова, Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. /Т.Ю. Четверикова– М., 2004. – 26 с.].

РАЗДЕЛ 3 АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 51-7

Белоконь Евгений Игоревич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Belokon E.I.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: 356620@gmail.com

Научный руководитель: Петлина Е.М., доцент

Применение геометрических форм объектов в архитектуре *Application of geometric shapes of objects in architecture*

Аннотация: В работе рассмотрены приемы применения математических знаний в строительстве. Дано обоснование применения геометрических понятий в архитектуре. На основе анализа исторической математической литературы приведены факты связи математики и архитектуры.

Abstract: The paper considers the methods of applying mathematical knowledge in construction. The rationale for the application of geometric concepts in architecture is given. Based on the analysis of historical mathematical literature, the facts of the connection between mathematics and architecture are presented.

Ключевые слова: строительство зданий, геометрические формы зданий, геометрия архитектурного искусства.

Key words: construction of buildings, geometric shapes of buildings, geometry of architectural art.

Математика и геометрия уже неотъемлемая часть окружающей действительности. Эти точные технические науки позволяют с помощью теории вероятности совершить любые расчеты, позволяющие узнать исход любого события, совершать финансовые операции [5]. Но есть и другая, особая область, невероятно важная. В ней применяется как математика, так и геометрия. Притом одна, не может существовать без другой. Эта область – архитектура. Мы сталкиваемся с ней ежедневно, так как живем внутри домов, которые были спроектированы, рассчитаны и возведены. Каждый день мы идем на работу или учебу по дорожкам и тротуарам, которые также были спроектированы архитекторами. Каждое здание или элемент инфраструктуры были возведены при помощи архитектуры.

Сооружения и здания и люди возводили для удобства жизнедеятельности человека. Возводимые конструкции должны быть безопасными и прочными, долго служить человечеству. Но людям присуще еще и стремление к чувству прекрасного, поэтому все, что они делают, стараются сделать красивым. Тесная связь архитектуры и математики известна давно [2].

Профессия строителя является одной из очень древних. Благодаря историческим архитектурным строениям мы можем многое познать о культуре и быте наших предков. До наших дней сохранилось немало возведений, возраст которых измеряется тысячелетиями. Опытные мастера строительного дела передавали свой опыт из поколения в поколение. Каждому рабочему необходимы были математические знания. Архитектура – это вид человеческой деятельности, который направлен на построение зданий, инженерных сооружений (мосты, дороги, аэродромы), а также сопутствующих им объектов (инженерные сети, гаражи и т. д.). В архитектуре никак

не обойтись без математических знаний – строителям нужно подсчитать, сколько материала нужно затратить на строительство, как выверить смету, какой толщины, например, должна быть толщина стен и т. д. [3]

В Древней Греции геометрию считали одним из разделов архитектуры. Чаще всего встречаются здания в форме параллелограммов и кубов, но кроме них в строительстве используют и другие геометрические фигуры: цилиндры, параллелепипеды, пирамиды. Архитектурные здания и сооружения также украшаются геометрическими фигурами: кругами, шарами, ромбами, различными орнаментами. Без точных расчетов неосуществимо построить прочное здание [1].

Архитектура – это целая наука, которая являет собой совокупность точных расчетов, правил и принципов, по которым должно возводиться здание, чтобы оно было, надежным, прочным и долговечным. Во всех расчетах в архитектуре применяется математика и, как геометрические, так и математические формулы. Так, например, при установке окон используется формулы площади прямоугольника, при установке крыши, формулы площади прямоугольника и треугольника [4].

Когда люди говорят о постройке дома все сразу же представляют строение вида бруска с конической крышей. Это дом, в привычном его понимании. Но что, если, дом будет выглядеть по-другому? Например, вместо конусной крыши – купольная. Будет ли это дом? И кто захочет жить в таком? Однако, именно такой дом является более прочным. Такая форма свода является наиболее прочной. Вспомните, если попробуйте раздавить обычное куриное яйцо ладонью сверху, это не так-то просто. Весь секрет заключается в форме объекта. Благодаря тому, что она обтекаема, то такая крыша более устойчива к воздействиям вроде ветра, дождя, града и даже бури. Но если это такая прочная конструкция, то почему ее не используют? Здесь все очень просто, люди не думают об этом, ведь в мышлении своем очень ограничены, они не могут мыслить во всех пяти измерениях. Люди не стремятся разрабатывать новые более совершенные формы. Людям проще строить кубические или прямоугольные дома, ставить в них кубическую или прямоугольную мебель. Никто не захочет жить в круглом или ромбовидном доме, так как это ведь неудобно. И вот на этом этапе мы допускаем самую главную ошибку. Мы судим не зная, какого это на самом деле. Это самая частая и страшная ошибка. Никогда нельзя судить о том, чего ты не знаешь.

Таким образом, математика и архитектура непосредственно связаны между собой. Математические знания являются неотъемлемой частью архитектуры, ее основой. Геометрические формы обуславливают эстетические, эксплуатационные свойства архитектурных зданий и сооружений разных стилей и исторического времени. Причем для каждого архитектурного стиля свойственен установленный набор геометрических форм зданий и сооружений как в целом, так и их отдельных его элементов. С развитием технологий современного строительства потенциал использования геометрических форм расширяются, а теоретическая база для создания архитектурного искусства становится былью.

Список литературы

1. Гиндикин, С.Г. Рассказы о физиках и математиках. /С.Г. Гиндикин –М.: МЦНМО, 2006.– 448 с.
2. Кузнецова, А.В. Математика в архитектуре /А.В. Кузнецова // XV Юбилейный международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке». URL <https://school-science.ru/6/7/36646> (дата обращения 15.04.2022).
3. Петлина, Е.М. О сбалансированном решении динамической модели с программой внешнего потребления /Е.М. Петлина // XI Всероссийская конференция молодых ученых по математическому моделированию и информационным технологиям: программа и тезисы докладов. –2010.– С. 35-40.
4. Петлина Е.М. Об использовании математических методов для анализа работоспособности технических устройств /Е.М. Петлина // Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности: материалы международной научно-практической конференции. –2017.– С. 806-810.

5. Петлина Е.М. Сбалансированное решение динамической модели Леонтьева-Форда / Е.М. Петлина// Физико-математическое моделирование систем: материалы X Международного семинара. – 2013. – С. 117-120.

УДК 140

Бугорская Светлана Николаевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Bugorskaya S.N.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: svetlaaana_bbb@mail.ru

Научный руководитель: Калинина Е.В., доцент

Идейно-философские предпосылки евразийского учения Ideological and philosophical premises of the Eurasian doctrine

Аннотация: В статье рассматривается евразийство как одно из наиболее оригинальных течений русской философской мысли. Проводится анализ факторов, повлиявших на формирование и возникновение евразийского течения. Характеризуются и раскрываются истоки евразийской концепции.

Abstract: The article considers Eurasianism as one of the most original currents of Russian philosophical thought. An analysis is made of the factors that influenced the formation and emergence of the Eurasian current. The origins of the Eurasian concept are characterized and revealed.

Ключевые слова: евразийство, предпосылки формирования евразийства, истоки евразийства, соборность, византизм, географический фактор.

Key words: eurasism, reasons of eurasism formation, the origins of Eurasianism, catholicity, vizantizm, geographical factor.

Евразийство 20-30-х гг. XX в. представляет собой оригинальное философское учение, идейно-политическое течение, сформировавшееся в условиях эмиграции в русском зарубежье. Начало XX века было наполнено трагическими событиями, связанными с кардинальными изменениями в общественно-политической жизни нашей страны, но несмотря на катастрофичность происходящего, в России (а точнее, уже за ее пределами) нашлись мыслители, которые смогли сквозь кровь и смерть увидеть в феномене революции позитивный момент. Евразийцы принадлежали к числу тех отечественных мыслителей, которые полагали, что революция является завершением предыдущего этапа развития России, этапа европеизации, и открывает новый для нашей страны путь, вступив на который она сможет раскрыть все свое могущество и силу, сможет вернуться к своим истокам – самобытной национальной русской культуре. Евразийское течение сложилось в исторической обстановке, когда существующие и ставшие уже традиционными левые идеологии не выдерживали натиска современности. Необходим был поиск идеологий новых, на деле не являющихся ни левыми, ни правыми. Такой «третий» путь и представило евразийское течение, олицетворив собой попытку осмысления исторического развития России с точки зрения ее особенной «географической среды», ее срединного положения между двумя и прежде выделявшимися частями света – Европой и Азией как новой «страны света» – Евразии. Это было действительно «новое мировоззрение, сформировавшееся... под воздействием войны и революции». [2, с.44]

Ставшее для России олицетворением «третьего» пути, глотком свежего воздуха, которого так долго ждали, своеобразным воплощением «русской» идеи, евразийское учение не принимало призывов возвращения к старому режиму, к возрождению России из пепла, полагая,

что ее будущее должно быть построено на новых социальных основаниях. Основываясь на этой идее евразийцами, была представлена миру концепция будущей России-Евразии, согласно которой Россия должна стать особым культурным миром, свободным от навязываемых ему стереотипов западноевропейской культуры, уходящим своими корнями к заветам Древней Руси и опирающимся на православные традиции византийского государства.

Определенную роль в формировании евразийства именно в начале XX столетия сыграло непонимание и неприятие учеными-идеологами происходящего, чувство ущербности на чужбине, тоска по родине. Таким образом, возникновение евразийского течения, было, в каком-то смысле, предопределено самим ходом истории.

На формирование евразийского течения повлияли многие факторы, среди которых стоит выделить первостепенные и второстепенные. Такая градация причин и предпосылок появления идейно-философского учения евразийства позволяет посмотреть на формирование течения в другом ракурсе и выделить главное, отбросив лишнее. К первостепенным факторам следует отнести события и явления, непосредственно обусловившие и способствовавшие появлению евразийства, те, что лежат «в корне» порожденного явления. Такие события относятся к причинам возникновения данного явления. Второстепенные факторы представляют собой события, которые лишь ускорили возникновение евразийства, появление которого было подготовлено закономерным, необходимым ходом исторического развития. Такие события явились некими поводами, предпосылками появления евразийства.

Для того чтобы выделить идейные истоки евразийского течения, необходимо обратить внимание на культурно-историческую ситуацию второй половины XIX – начала XX в., анализируя которую можно выделить две основные причины появления евразийства. Философская мысль того времени претерпевала трансформацию своих взглядов, ее перестало удовлетворять понимание культуры как цивилизации, как некоторой суммы научно-технических достижений, ведущих к ее расцвету и обеспечивающих благосостояние общества. Опубликованная в 1918 году книга О. Шпенглера «Закат Европы» [11] подвергла критике европоцентризм, воспевающий европейскую культуру и превосходство народов Европы, обострила критическое отношение российской интеллигенции к ценностям буржуазного запада, «мещанству». Эта работа способствовала распространению в кругах русской интеллигенции отрицательных оценок достижений и ценностей Запада. Для позиции евразийцев вообще была характерна критика представления о культуре европейской как культуры всего человечества. Свою философскую систему они выстраивали согласно этой точке зрения. «Евразийство включает в себе зерно стремления к истине общефилософской», – отмечал П.Н. Савицкий, но такое устремление должно совершаться, согласно евразийцам, только вне рамок современной евразийским мыслителям европейской культуры. [6, с.113]

Появление евразийства также было обусловлено особенностями исторического развития России. Полемика об определяющем пути развития нашей страны, завязанная еще славянофилами и западниками, не могла просто исчезнуть и получила свое продолжение и оригинальную интерпретацию в идейно-философской концепции евразийства. «Всякое современное размышление о грядущих судьбах России должно определенным образом ориентироваться относительно уже сложившихся в прошлом способов решения, или, точнее, самой постановки русской проблемы: «славянофильского» или «народнического», с одной стороны, «западнического» – с другой», – утверждали евразийцы. [5, с.24]

Теперь обратимся к предпосылкам, ускорившим формирование концепции евразийства. Непосредственными условиями формирования евразийского движения явились исторические события, произошедшие в начале XX столетия. Первая мировая война, поразившая мир своими масштабами, революция 1917 года, которая привела к свержению существовавшего в России царского режима, и, соответственно, последовавший за этими событиями духовный кризис русского общества. Длительное время назревавшие в умах русской интеллигенции идеи о трансформации и переустройстве российского общества и государства получили «свободу действий» и стремительно оформились в различные направления. Евразийство в этих условиях

стало одним из таких направлений. Революция вновь открыла для России ее самобытность, ее собственный путь развития, прервавшийся после петровских реформ, что получило свое теоретическое обоснование в концепции евразийцев.

Нельзя также не упомянуть сам факт эмиграции, сподвигший молодых ученых к объединению в рамках евразийства именно в исторической обстановке начала XX века. Сильный эмоциональный порыв обездоленных, чужих за границей ученых дал столь мощный импульс, что формировавшееся и «вызревавшее» годами семя мгновенно проросло и принесло невиданные плоды, отзвуки которых до настоящего времени будоражат умы человечества.

Евразийское течение 20-30-х гг. XX века сплотило множество ярких и талантливых ученых того времени, научные взгляды и интересы которых охватывали широкий круг различных областей научного знания. Обратимся, например, к самим основателям течения евразийства, специфика рода занятий которых была весьма различна, но это им не помешало сплотиться вокруг одной общей идеи. Так, например, П. Н. Савицкий был экономистом-географом, Н. С. Трубецкой был специалистом в сфере лингвистики и этнографии, Г. В. Флоровский был философом, П. П. Сувчинский – искусствоведом. По мере развития евразийской философской мысли, круг примыкавших к ней ученых менялся. Позднее к движению присоединялись правовед Н. Н. Алексеев, философ и историк Л. П. Карсавин, историк Г. В. Вернадский и многие другие выдающиеся ученые. Научные интересы евразийцев касались практически всех областей научного знания, объединяя в себе философию, географию, экономику, историю, этнографию и другие. Но, несмотря на такую пестроту, созданная евразийскими мыслителями концепция очень органична, произошедший в ее рамках синтез наук образовал в конечном итоге единую мировоззренческую систему.

Многогранность идейно-философской концепции евразийцев обусловила и многогранность вопроса об идейных истоках их учения. Существует множество предшественников, на взгляды которых евразийцы опирались, мысля себя в русле развития мирового научного знания. Истоки евразийских идей можно условно разделить на историко-философские, геософские и социально-правовые. Стоит отметить, что зачастую евразийцы сходились во мнениях с евразийскими предшественниками в рамках не одной проблемы, а по целому ряду вопросов. В целом, обращаясь к истокам евразийства, отметим, что они представляют собой сложный комплекс идей, объединяющий в себе различные направления историософской, культурологической, теософской, геополитической мысли прошлого.

Как уже было отмечено выше, вопрос об истоках евразийства неоднозначен и представляет определенную сложность для исследователя. Поэтому, характеризуя воззрения предшественников евразийцев, следует остановиться на взглядах преимущественно русских мыслителей и попытаться выделить и раскрыть наиболее значимые, оказавшие наиболее существенное влияние на формирование евразийской концепции.

Евразийские мыслители неоднократно указывали на родство своего учения с концепцией славянофилов, однако они отмечали, что невозможно свести их взаимоотношения к простой преемственности. Не снижая роли славянофилов, евразийцы все же подчеркивали, что сформулированные ими одинаковые со славянофилами мысли являются «в некоторых отношениях» более точными. [8, с.75] Определяя русскую культуру как «евразийскую», и выступая в этом смысле сторонниками идеи русского культурного своеобразия, евразийцы причисляют и евразийское и славянофильское направления к мощной традиции русской и философской мысли, восходящей к произведениям старорусской письменности конца XV – начала XVI века. Именно тогда, после падения Константинополя, согласно П.Н. Савицкому, в русских обострилось «сознание их роли как защитников православия и продолжателей византийского культурного преемства», что и дало толчок формированию в России идей, «которые в некотором смысле могут почитаться предшественницами славянофильских и евразийских». [8, с.80]

Славянофилы связывали проблему русской культуры с религиозной проблемой, с православным христианством, веруя в то, что именно оно есть единственное истинное религиозное учение, которое в будущем распространится на земле и станет единственной

религией, объединившей всех людей под куполом одной, единой для всех, церкви. Особенно импонировали религиозные воззрения славянофилов Л.П. Карсавину, выражавшему глубокое уважение и признание идей А.С. Хомякова. Философ вслед за своим предшественником полагал, что православное вселенское предание, попытка выразить которое принадлежит А.С. Хомякову, должно стать для нас «основой», «началом всех наших индивидуальных исканий и размышлений». [8, с.81] Мысль славянофилов о прочной связи православной веры и русской культуры стала одним из основных постулатов евразийского учения.

Понятие «соборность», как одно из «существеннейших понятий православия» в учении евразийцев, также было заимствовано ими у славянофильских мыслителей. Этот термин, разработанный А.С. Хомяковым, использовался ученым для обозначения соборного (церковного) единства и выражал идею единения людей без ориентации на место, идею «единства во множестве». Соборность, по А.С. Хомякову, означала, прежде всего, всецелостность, принцип великого единения людей. Соборная Церковь есть, по А.С. Хомякову, единство, прежде всего, органическое, «живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви». [10, с.88] Он полагал, что именно православная церковь, являясь соборной, сочетает в себе принципы свободы и единства. А.С. Хомяков утверждал, что отличительной чертой проявлений церкви должна быть живая вера, способная проявиться и быть таковой только в церкви соборной, уже заключающей в себе целое исповедание веры.

Первым в хронологии источников идей евразийских мыслителей, который указывали и сами евразийцы, как отмечает исследователь С.М. Половинкин, выступают «Послания старца Филофея», произведение, относящееся к первой трети XVI века. [5, с.731] Евразийцы разделяли мысль о том, что Россия является страной с особым предназначением и большими возможностями. Безусловно, им была близка идея определяющего значения православной христианской веры в развитии нашей страны. Поэтому евразийцы разделяли мнение о том, что именно Москва, подобно Риму и Константинополю, стала центром православия, преемницей Римской империи.

К числу источников евразийских идей, несомненно, можно причислить воззрения Н.Я. Данилевского, в 1869 г. выпустившего в свет книгу «Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому». Изложенные в этой работе положения позднее стали ключевыми в учении евразийцев.

Исходной точкой учения Н.Я. Данилевского, как и евразийской концепции, является мысль о несостоятельности европоцентризма. Европейская цивилизация не является цивилизацией общечеловеческой – утверждает философ, «она есть только поприще великой германо-романской цивилизации, ее синоним». [1, с.61] Соответственно, нет и не может быть единой линии исторического развития и невозможно в таком случае говорить единственно о прогрессе западных стран. Так, Китай, всегда считавшийся, как выражается автор, краем «застоя и косности», на самом деле достиг небывалых высот во многих отраслях жизнедеятельности человека. [1, с.73-75]

В формировании своей идейно-философской концепции евразийцы также опирались на воззрения еще одного позднего славянофила К.Н. Леонтьева, которого они часто указывали при перечислении своих предшественников. Творческое наследие К.Н. Леонтьева, в свою очередь, является развитием идей Н.Я. Данилевского. Леонтьев говорил о существовании единого для всех закона развития, представляющего собой цикл, состоящий из трех фаз: периода первичной простоты, периода цветущего объединения и сложности и периода вторичного смесительного упрощения (гибели). Культура, как отдельно взятый организм, также проходит все эти периоды, но она не погибает и не исчезает бесследно. Ее элементы продолжают свое существование в национальных культурах других народов. Например, устои и обычаи культуры Византии, пережившей свое государство, нашли отражение и распространились в культурах народов Востока, к которым ученый причисляет и славян. Так, согласно К.Н. Леонтьеву, именно под благотворным влиянием Византии в России сформировалось православие, и оформилась самодержавная власть, укрепившие мощь и силу нашего государства. «Византизм организовал нас, система византийских идей создала величие наше», – писал философ, искренне веря, что изменив византийскому христианству и византийской церкви, Россия погибнет. [4, с.104] Как

и К.Н. Леонтьев, евразийцы ставили византизм на первое место в своем философском учении. Они также считали Россию наследницей Византии и полагали, что взятое у нее православие есть «единственное по своей полноте и непорочности исповедание христианства». [8, с.27] Признавая влияние византийской культуры на Россию «длительным» и «основоположным», евразийские мыслители полагали, что собственно культура евразийская вышла из исторического преемства культур византийской и русской. [9, с.78-79]

Несмотря на близость и сходство теоретических воззрений славянофилов и евразийцев, стоит указать и на существенное отличие их концепций по вопросу культурно-исторического своеобразия России. Славянофильское направление встало, по мнению евразийцев на «ложный путь», признавая основой русской культуры культуру великоросскую и связывая ее, в первую очередь, со славянством, то есть по лингвистическому признаку. Евразийцы же, признавая существование между отдельными славянскими народами действительной культурно-исторической связи, считали, что само понятие славянства не может объяснить и определить ни прошлого, ни настоящего, ни будущего культурного своеобразия России. Евразийцы указывают, что в русской культуре сочетаются «европейские» и «азиатско-азиатские» элементы, считая связь с последними одной из сильных ее сторон.

Таким образом, проанализировав причины и предпосылки появления идейно-философской концепции евразийства, а также богатый материал теоретических воззрений, на которые опирались евразийцы при построении своего учения, мы видим крепкую связь и преемственность их концепции с идеями мыслителей прошлого. Стоит обратить внимание на то, что появление и оформление идеологии евразийства стало своеобразным ответом на вопросы, поставленные еще задолго до его возникновения. Говоря о значении идей и теоретических постулатов предшественников евразийцев, стоит отметить, что они не просто были почерпнуты и легли в основу евразийского учения, но были переработаны и составили собственное самостоятельное евразийское мировосприятие.

Список литературы

1. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому / Н. Я. Данилевский. – СПб.:Наука, 1895.
2. Исаева, О. С. Нравственно-философские основания социального проекта евразийцев / О. С. Исаева, В. П. Кошарный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. - № 1. – С. 43-52.
3. Карсавин, Л. П. А. С. Хомяков / Л. П. Карсавин // Малые сочинения. Памятники религиозно-философской мысли. – СПб. : Алетейя, 1994. – 536 с.
4. Леонтьев, К. Н. Византизм и славянство / К. Н. Леонтьев // Восток, Россия и славянство. – М., 1885. – Т. 1.
5. Половинкин, С.М. Евразийство и русская эмиграция / С.М. Половинкин // Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. – М.: Прогресс, 1995. – С. 731-762.
6. Предисловие к сборнику «Исход к Востоку» // Мир России-Евразии. Антология / сост.: Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. – М. : Высш. шк., 1995. – 399 с.
7. Савицкий, П. Н. Два мира / П. Н. Савицкий // Континент Евразия. – М. : Аграф, 1997. – 464 с.
8. Савицкий, П. Н. Евразийство (опыт систематического изложения) / П. Н. Савицкий // Континент Евразия. – М. : Аграф, 1997. – 464 с.
9. Савицкий, П.Н. Евразийство / П.Н. Савицкий // Русский узел евразийства. Восток в русской мысли. – М.: Беловодье, 1997. – С. 76-94.
10. Хомяков, А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях. По поводу одного окружного послания Парижского архиепископа / А. С. Хомяков // Сочинения : в 2 т. – М. : Медиум, 1994. – Т. 2.
11. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность. /О. Шпенглер – М.: Мысль, 1998. – 663 с.

УДК 378.1

Бурлуцкий Николай Артурович

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Burlutsky N.A..

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: nikolajburluckij4@gmail.com

Научный руководитель: Ильченко С.Л., ст. преподаватель

Роль физической культуры в сохранении здоровья обучающихся студентов **The role of the physical culture in protecting the health of students**

Аннотация: Актуальность темы заключается в том, что состояние здоровья молодежи является важнейшей составляющей здорового потенциала нации. В современном мире вопрос физического воспитания стоит на первом месте и с каждым годом становится все более актуальным. Сейчас все активно занимаются физической культурой и не представляют жизни без нее. Однако студенты предпочитают просто смотреть. Большинство из них не понимают, что физические тренировки положительно влияют на организм.

Abstract: The relevance of the topic lies in the fact that the health of young people is the most important component of the healthy potential of the nation. In the modern world, the issue of physical education is in the first place and every year it becomes more and more relevant. Now everyone is actively engaged in physical culture and cannot imagine life without it. However, students prefer to just watch. Most of them do not understand that physical training has a positive effect on the body.

Ключевые слова: Физическая культура, спорт, здоровье, студенты.

Key words: Physical culture, sport, health, students.

В настоящее время одной из основных составляющих здоровья студентов является их правильный образ жизни. Речь идет о регулярном поддержании физической формы и здоровья молодых людей. Именно следующее поколение специалистов начнет строить экономику страны, налаживать внешнеполитические связи, разрабатывать новые технологии в нефтяной отрасли и т.д.

Здоровая молодежь сегодня – это здоровое будущее России, вопрос благополучия всей внутрисполитической ситуации в стране в целом. Успеваемость студентов напрямую зависит от их физического и психического состояния. Кроме того, влияние на второй показатель является наиболее распространенным явлением в текущих реалиях. Потому что скорость жизни, частота событий, решение текущих задач, все это негативно влияет на молодой организм и как следствие влияет на его здоровье. В данном случае спорт является неотъемлемым элементом, помогающим студентам снять напряжение и улучшить психическое состояние.

Человек в ответе за свое тело, наше тело — наш храм. И не желательно впускать в него нежелательных гостей, которые могут оказать дурное влияние. Речь здесь идет о вредных привычках и неправильном образе жизни. Ведь если разумно подойти к этому вопросу, то можно обеспечить активный баланс в жизни, продлить ее на долгие годы и вообще не знать проблем со здоровьем.

Регулярные физические тренировки помогают молодым людям достичь физического здоровья, а также научиться так называемой трудовой и общественной деятельности. В дальнейшем по мере того, как студенты переходят на новый этап и занимают свои профессиональные позиции в жизни и начинают выполнять свои социальные роли, их здоровье и физическая подготовленность станут очевидными. Хорошее самочувствие и высокая физическая активность

вливают на работоспособность, скорость реакций, а также на нервную систему организма. Кроме того, занятия физической культурой являются многофункциональным способом самовыражения и развития личности студента вуза.

Физическое воспитание является важным элементом деятельности студентов, так как их будущая работа иногда требует постоянного внимания и умственной активности, но в то же время снижает уровень двигательной активности. По этой причине значительно снижается физическое здоровье, возникают различные нарушения в центральной нервной системе человека, нарушаются важнейшие функции мышления, внимания, памяти, эмоциональной устойчивости. Отсюда следует, что в процессе обучения очень важно правильно формировать все аспекты здорового образа жизни, а также прививать потребность в занятиях физической культурой. К сожалению, стоит отметить, что иногда современные студенты не соблюдают даже простых норм здорового образа жизни, прибегают к малоподвижному образу жизни и проявляют минимальную физическую активность, которая чередуется с вредными привычками.

Исследователи и медицинские работники часто говорят, что стресс является одной из основных причин большинства заболеваний, поэтому он оказывает непосредственное влияние на здоровье учащихся. А это, в свою очередь, отражается на снижении учебной и трудовой активности.

Существует большое количество методов и способов борьбы со стрессом, например, психологические практики, которые популярны сегодня. Появляется все больше организаций, которые используют специальные комплексы упражнений, как физических, так и умственных, чтобы помочь людям преодолеть стрессовые ситуации. В крайних случаях это наркотики, а в более легких случаях может быть переключение внимания. На практике стоит отметить, что спорт и повышенная физическая активность позволяют наиболее эффективно справляться с нервными нагрузками и стрессами.

Занимаясь спортом, студент может выбросить накопившуюся в нем негативную энергию, а также снизить уровень своего эмоционального напряжения. Кроме того, физическая активность положительно влияет не только на психическое состояние человека, но и на его физическое состояние всего организма, а также совершенствует различные виды навыков, непосредственно влияющих на учебу и работу в дальнейшем.

Систематические занятия физкультурой помогают учащимся:

1. Повысить уровень устойчивости к стрессовым ситуациям;
2. Снизить нервное напряжение и улучшить основные функции мозга;
3. Добиться высоких спортивных результатов;
4. Уменьшить беспокойство, повысить тонус и уровень активности;
5. Избавиться от депрессивных и негативных мыслей;
6. Повышение самооценки;
7. Повышение иммунитета и помощь в улучшении обмена веществ;
8. Поддерживать правильную осанку;
9. Улучшить качество сна.

Занятия по физической культуре должны обеспечивать постоянную физическую активность для повышения самочувствия учащихся. Общеизвестно, что минимальная продолжительность физической активности студентов должна быть не менее 6-10 часов в неделю. При этом стоит отметить следующую тенденцию – наибольшая доля студентов занимается спортом только на уроках физкультуры, а это катастрофически мало для молодого организма, всего около 4 часов в неделю. Студентам очень важно регулярно быть физически активными и уделять достаточно времени своему телу и физическому состоянию. Но в то же время необходимо выявить проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся на занятиях по физической культуре:

Во-первых, снижение эффективности образовательных технологий в системе физического воспитания студентов. Большинство учителей физической культуры в учебных заведениях сегодня ориентируют студентов лишь на успешное прохождение зачета по дисциплине «физическая культура», а не на качественное формирование молодежи - будущих специалистов различного

профиля. Особое внимание физической культуре в колледжах и вузах уделяется студентам со спортивными разрядами и тем, кто своими спортивными достижениями может значительно повысить престиж учебного заведения и чисто формально и поверхностно заниматься реализацией основных принципов всестороннего физического воспитания для остальных студентов.

Тот факт, что большинство учителей в своей программе физического воспитания предпочитают выполнять нормативную базу, означает, что учащиеся в основном дают средний результат, потому что ничем не мотивированы. На сегодняшний день ситуация такова: нормативы, которые устанавливаются студентам для получения кредита, не вызывают никаких стимулов и, кроме того, снижают желание и интерес к занятиям физической культурой. Поскольку эта ориентация на «средний показатель» только с целью сдачи зачета ни в коем случае не является мотивом к занятиям спортом и повышению успеваемости учащихся.

Во-вторых, занятия физической культурой отразятся на здоровье студентов только в тех случаях, когда их спортивные интересы удовлетворяются в достаточном объеме, по крайней мере, у большинства студентов. Сегодня самыми популярными видами спорта являются: теннис, плавание, йога, аэробика, борьба и спорт. Но на практике удовлетворить такие интересы студентов, как правило, просто невозможно из-за отсутствия специального оборудования и спортивных площадок, а также завышенных цен на гонорары в современных спорткомплексах и бассейнах.

В-третьих, принципиально новый подход к физическому воспитанию школьников важен для повышения авторитета физического воспитания. Следует отметить, что в настоящее время идет процесс совершенствования учебной программы по физическому воспитанию за счет введения различных дополнительных видов спорта, обеспечивающих двигательную активность учащихся и в то же время положительно влияющих на оздоровительную направленность занятий. А также занятия спортом, способствующие росту интеллектуальной и мозговой активности учащихся, а также общего интереса к посещению занятий по физической культуре.

Решением проблем может стать так называемый физический рекреация. В жизни студентов это можно охарактеризовать как «массовый спорт», «массовая культура тела», «активный отдых». Физическая рекреация – это использование физических упражнений, игр, различных видов спорта в упрощенной форме с целью развлечения, смены деятельности, активного отдыха, смены обстановки, замены депрессивных мыслей на более позитивные, а также снятия умственной усталости. Так же физическая рекреация способствует удовлетворению потребности и интересов студентов в активном отдыхе, улучшению физического и эмоционального здоровья и рациональному использованию свободного времени.

Для женского пола самым популярным направлением является фитнес. Он держит тело в хорошем состоянии, кроме того, он укрепляет весь организм и помогает снизить стресс. Фитнес повышает самооценку девушек, восполняет энергию и жизненные силы, а также улучшает пищеварение и сон и нейтрализует депрессивные мысли. Кроме того, положительное влияние фитнеса может выражаться в активном освоении учебных программ вуза и, безусловно, способствует укреплению здоровья студентов.

Для мужчин популярным направлением является баскетбол. Баскетбол – второй по популярности вид спорта в мире, у которого более 2,7 миллиарда поклонников по всему миру. К преимуществам игры в баскетбол можно отнести:

- укрепление дыхательной и сердечно-сосудистой системы
- «закаливание» нервной системы, улучшение обмена веществ
- укрепление вестибулярного аппарата ребенка и его иммунитета

Таким образом, стоит отметить, что «физическая культура и спорт» на протяжении всего обучения студентов в вузе должны формировать у них правильный подход к занятиям физическими упражнениями. А также помочь студентам осознать важность физической активности и здорового образа жизни для каждого из нас. Учеников необходимо обучать основным навыкам и способностям, которые они могут использовать в дальнейшей жизни, чтобы оставаться здоровыми. Важно поощрять учащихся к проявлению интереса к спорту и физической

культуре. Будущие профессионалы своего дела должны осознавать полезный для них результат в будущем. Учащиеся должны быть мотивированы и заинтересованы в этой области.

Список литературы

1. Баженова, Е.А. Английский язык для направления «Физическая культура» / Е.А. Баженова. – М.: Academia, 2018. – 192 с.
2. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента: Учебное пособие / В.А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. – М.: Альфа-М, 2017. – 352 с.
3. Барчуков, И.С. Физическая культура / И.С. Барчуков. – М.: Academia, 2017. – 304 с.
4. Барчуков, И.С. Физическая культура / И.С. Барчуков. – М.: Academia, 2017. – 416 с.
5. Барчуков, И.С. Физическая культура: методики практического обучения (для бакалавров) / И.С. Барчуков. – М.: КноРус, 2018. – 62 с.
6. Барчукова, Г.В. Физическая культура: настольный теннис: Учебное пособие / Г.В. Барчукова, А.Н. Мизин. – М.: Советский спорт, 2015. – 312 с.
7. Бишаева, А.А. Физическая культура (для бакалавров) / А.А. Бишаева, В.В. Малков. – М.: КноРус, 2018. – 167 с.
8. Бишаева, А.А. Физическая культура: Учебник / А.А. Бишаева. – М.: Академия, 2018. – 224 с.
9. Бишаева, А.А. Физическая культура: Учебник / А.А. Бишаева. – М.: Академия, 2018. – 256 с.
10. Бишаева, А.А. Физическая культура: Учебник / А.А. Бишаева. – М.: Academia, 2017. – 136 с.
11. Кикотия, В.Я. Физическая культура и физическая подготовка: Учебник / Под ред. В.Я. Кикотия., И.С. Барчукова – М.: Юнити, 2017. – 288 с.
12. Кикотия, И.С. Физическая культура и физическая подготовка: Учебник / Под ред. В.Я. Кикотия, И.С. Барчукова. – М.: Юнити, 2016. – 431 с.

УДК 81-2

Войлошникова Екатерина Алексеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Voiloshnikova E.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: katysvoy8@gmail.com

Научный руководитель: Кардумян М. С., доцент

Языковые единицы как хранители культурной информации (на материале австрализмов)

Language units as keepers of cultural information (based on the material of Australisms)

Аннотация: Статья посвящена изучению языковых единиц с точки зрения проявления их национальной специфики. Автором рассматривается типология языковых единиц, а также понятие культурной информации на материале австрализмов.

Abstract: The article is devoted to the study of linguistic units from the point of view of the manifestation of their national specificity. The author considers the typology of linguistic units, as well as the concept of cultural information based on the material of Australisms.

Ключевые слова: языковая единица, культурная информация, австрализмы.

Key words: language unit, cultural information, Australisms.

В наше время той или иной культуре сложно сохранить свою идентичность ввиду постоянного взаимодействия культур друг с другом и их частичного слияния. Тем не менее в каждой культуре существуют определенные языковые единицы, позволяющие сохранить присущую ей идентичность.

Языковые единицы по своему строению неоднородны. Они могут быть относительно простыми (фонемы), а могут быть сложными (словосочетания, предложения). Более сложные единицы языка состоят всегда из более простых. Несмотря на более-менее устоявшуюся структуру и классификацию языковых единиц, само понятие «языковая единица» трактуется по-разному.

По мнению Т.В. Булыгиной, языковые единицы – это элементы, единообразные и неразложимые с точки зрения определённого уровня членения текста (фонологического, морфологического и т. д.) и противопоставленные друг другу в системе, соответствующей данному уровню. Под неразложимостью языковой единицы следует понимать её нечленимость на меньшие единицы того же рода. Это не исключает того, что на другом уровне ей может соответствовать комбинация единиц «низшего ранга» [5]. Таким образом, согласно Т.В. Булыгиной, слово «голова» нельзя разложить на отдельные смысловые части.

О.С. Ахманова определяет единицы языка как отрезки речи, регулярно воспроизводимые как специфические единства выражения и содержания и приобретающие, таким образом, характер отдельных, функционально обособленных частей или устойчивых элементов языка [1, с. 141]. На дифференциальном уровне – это фонема как один из членов фонологического противопоставления. На семантическом уровне – это морфема, лексема, фразеологема и т. п. как структурно определенные части морфологической, лексической и фразеологической систем данного языка. При этом автор также подчеркивает качество неделимости языковых единиц ввиду того, что они не создаются в речи, а воспроизводятся в ней целиком.

В.Н. Ярцева считает, что языковые единицы – это элементы системы языка, имеющие разные функции и значения. Совокупности основных языковых единиц в узком смысле этого термина образуют определённые «уровни» языковой системы, например, фонемы – фонемный уровень, морфемы – морфемный уровень и так далее [6].

Разные школы и направления лингвистики дают разные характеристики одним и тем же единицам языка. Например, фонема рассматривается как наиболее «типичный» или «важный» звук из множества (семейства) звуков (Д. Джоунз, Л. В. Щерба), инвариант звука (Н. С. Трубецкой, Р. О. Якобсон), «мельчайшая единица языка» (Л. Блумфилд), «мельчайшая значимая часть слова» (И. А. Бодуэн де Куртенэ), грамматическое средство, «выражающее отношения между идеями» (Ж. Вандриес) [5].

Таким образом, в современной трактовке под языковой единицей понимается элемент системы языка, неразложимый в рамках определенного уровня членения текста и противопоставленный другим единицам подсистемы языка, соответствующий этому уровню.

Выделяют три основных типа языковых единиц по признаку наличия звуковой оболочки: материальные, относительно-материальные и единицы значения.

1. Материальный тип имеет постоянную звуковую оболочку. К данному типу будут относиться фонема, морфема, слово и предложение. Материальный тип делится на односторонние и двусторонние языковые единицы. Односторонние языковые единицы не имеют собственного значения (фонема и слог). Они участвуют в образовании двусторонней языковой единицы. Двусторонние языковые единицы имеют свое значение (слово).

2. Относительно-материальный тип не имеет постоянной звуковой оболочки. Сюда будут относиться модели строения слов и предложений.

3. Единицы значения не существуют вне материального и относительно-материального типов. Они составляют их смысловую часть.

С точки зрения межкультурной коммуникации языковые единицы являются своеобразными «хранителями» культурной информации, которые на разных уровнях языка в разной степени наполнены и обусловлены культурой [2, с. 141]. В плане культурной информации большой

интерес представляют различного рода фразеологизмы, так как, с одной стороны, они наиболее ярко отражают культурное своеобразие того или иного народа, а, с другой стороны, являют собой наибольшую сложность при осуществлении коммуникации ввиду того, что их смысл обычно не определяется значением отдельно взятых слов. Кроме того, в плане «наполненности» культурной информацией также важны различные безэквивалентные единицы языка.

Культура и культурная информация – два связанных между собой понятия. Культурная информация несет в себе представление о культуре той или иной страны. Она является каналом, с помощью которого мы можем получить нужную информации о стране. В культурную информацию будут входить и описание реалий языка, его лакун, а также описание материальной культуры нации. Именно культурная информация обуславливает ту самую идентичность нации, которая определяет принадлежность человека к определенной культуре. Рассмотрим языковые единицы в качестве элементов языковой системы, несущих культурную информацию, на примере австрализмов.

Австрализмы – это лексические единицы английского языка, используемые в Австралии. Австралия долгое время была отсечена от мира, и поэтому большое влияние на формирование австрализмов оказали флора и фауна территории. Так, например, пыльная буря в центральных районах называется «Darling Shower», а ферма – «station». В Австралии существует более 500 видов акции, и, для того чтобы дать всем 500 видам общее название, австралийцы используют фразу «wattle tree». Существует ещё одно интересное название дерева, которое используют для кормления скота, – «kurrajongs».

Дальнейшее развитие языка происходило во многом за счет иностранцев, а точнее преступников, которых Британия ссылала туда, когда сделала Австралию своей колонией [3, с. 11]. Во времена золотой лихорадки в Австралию съехалось много иностранцев, внесших свой вклад в развитие языка. Кроме того, большое влияние на развитие австралийского варианта английского языка оказали контакты с культурой аборигенов [4, с. 92].

Примером австрализмов может являться словосочетание «варено-копченая свиная колбаса». В разных штатах Австралии данное словосочетание будет обозначаться по-разному: в штате Южная Австралия – «fritz», в штате Новый Южный Уэльс – «devon», на острове Тасмания – «Belgium sausage», в городе Ньюкасл – «Empire sausage», в штате Западная Австралия – «polony», в штате Квинсленд – «Windsor sausage», в штате Виктория – «Strasburg» или «German sausage». В русском языке нет эквивалента данному выражению.

В австралийском варианте английского языка существуют лексические единицы, которые наиболее точно отражают его особенности. Например, выражение *shark biscuits* («печенье для акул») в австралийском английском означает «новичок-серфингист». Фраза «Wouldn't shout if a shark bit him» дословно переводится как «не закричит, даже если его акула за руку укусит», а, на самом деле, имеет значение скупого и жадного человека.

Интересно, что чем более важной и актуальной для австралийцев является сфера деятельности, тем больше в ней уникальных слов и обозначений. Наибольшее количество аутентичных слов есть в областях флоры и фауны, ландшафта, скотоводства, добычи полезных ископаемых, в том числе золота. В общих сферах знаний австралийцы используют общепринятую лексику [5].

Произношение отдельных фонем и слов в целом не особо отличается от британского английского языка, но австралийцы любят пропускать звуки и прибегать к сокращениям. Так, например, «air conditioner» в австралийском варианте звучит как «egg nishner».

Таким образом, определенные языковые единицы австралийского английского языка сохранили свою культурную информацию, которую иностранец без определенных знаний не сможет понять. В современном мире важно, чтобы язык сохранял культурную идентичность нации. Изучение австрализмов на сегодняшний день остается актуальным, так как способствует расширению представления о быте австралийцев, позволяет взглянуть на их жизнь их собственными глазами и, тем самым, облегчает межкультурную коммуникацию.

Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. /О.С. Ахманова – М.: «Сов. Энциклопедия», 19662. – 608 с.
2. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. /Д.Б. Гудков – М.: ИТ-ДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Лашкова, В.Г., Сисина, М.А. Как понять австралийца? К проблеме австралийского варианта английского языка / В. Г. Лашкова, М.А. Сисина // Известия Саратовского ун-та. Сер. Т. 8. Филология. Журналистика. – 2008. – №1. – С. 9 – 12
4. Щербакова, Е.В. Слова-реалии как выражение специфических черт австралийского варианта английского языка/ Е.В. Щербакова // Вестник КГУ. – 2012. – №5. – С. 91 - 93
5. Прохоров, А.М. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1978– 538 с.
6. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Ярцева В.Н. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

УДК 58.006

Войтова Анастасия Романовна
ГБОУ ВО СППИ, г. Ставрополь
Voitova A.R.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vojtova315@gmail.com

Научный руководитель: Друп В.Д., доцент

**Редкие виды растений памятника природы краевого значения «Гора
Лягушка»
Rare plant species of the nature monument of regional significance “Frog
Mountain”**

Аннотация: В данной статье исследованы и выявлены краснокнижные редкие виды высших растений, произрастающие на территории памятника природы краевого значения «Гора Лягушка». Рассмотрено распространение сосудистых растений, внесенных в Красные книги Ставропольского края и России (ККРФ). Установлено, произрастание 407 видов высших сосудистых растений. Зарегистрировано 11 видов сосудистых растений, внесенных в Красную книгу

Abstract: In this article, rare red book species of higher plants growing on the territory of the nature monument of regional significance “Frog Mountain” are investigated and identified. The distribution of vascular plants included in the Red Books of the Stavropol Territory and Russia (Civil Code of the Russian Federation) is considered. The growth of 407 species of higher vascular plants has been established. 11 species of vascular plants included in the Red Book of the Stavropol.

Ключевые слова: ООПТ, «Гора Лягушка», редкие растения Ставропольского края, растения Александровского муниципального района, Красная книга, сосудистые растения.

Key words: Protected areas, “Burning Frog”, rare plants of the Stavropol Territory, plants of the Aleksendrovsky municipal district, Red Book, vascular plants.

Скала «Лягушка» является памятником природы краевого значения. Данная особо охраняемая природная территория была создана с целью сохранения уникального геоморфологического и геологического объекта, обладающего уникальной формой, схожей с лягушкой. Данное скальное

образование представляет собой известковые наросты – построек рифового типа, создаваемых на дне моря организмами и водорослями, производящими углекислый кальций [3, 26].

Обладая уникальной формой и находясь рядом с автомобильной дорогой, данное скальное образование стало туристическо-рекреационным объектом. Данная скала стала узнаваемым символом Прикалаусских высот. Наибольшую известность скальное образование получило благодаря деятельности знаменитого ученого Ставропольского края В.Г. Гниловского, который первым описал данный объект. Скала наиболее схожа с силуэтом лягушки с западной стороны. Гору «Лягушку» окружает характерный ландшафт из глыб песчаника, изрытых многочисленными промоинами, нишами и маленькими пещерами [10, 58].

Памятник природы является интересным с научной точки зрения объектом, для геоморфологических и палеогеографических исследований, а также является эстетически привлекательным природным образованием.

ООПТ «Гора Лягушка» находится на территории Александровского муниципального района рядом с с. Александровского, улица Красноармейская.



Рис. 1 Спутниковый снимок горы «Лягушка»

Территория памятника природы простирается с севера на юг на 200 м и с запада на восток на 300 м и находится в пределах Прикалаусско-Саблинского водораздельного ландшафта типичных и байрачных лесостепей, структурно-денудационных плато и речных долин. Памятник природы расположен в восточной части Прикалаусских высот в левобережье р. Томузловки на крутом (20-30°) склоне верхней части долины реки (рис. 2). Абсолютные высоты территории памятника природы 337-370 м.

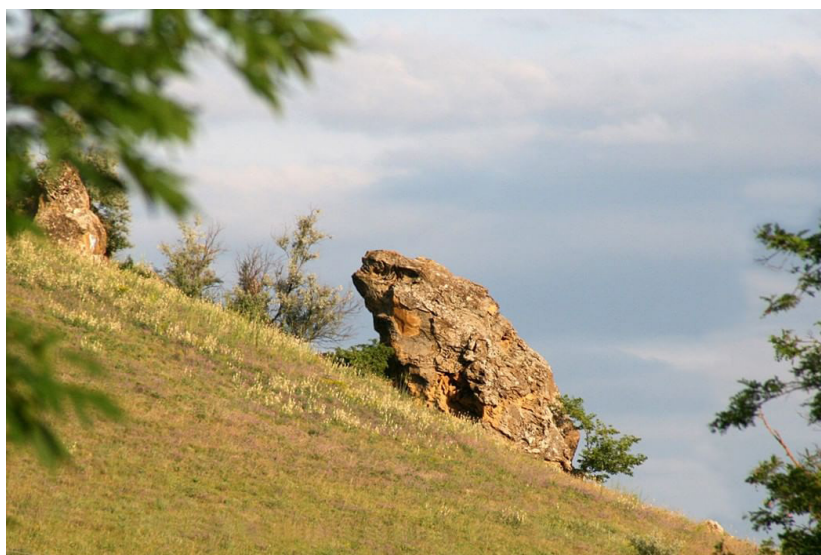


Рис. 2. Особенности рельефа памятника природы

Климат в районе горы Лягушки является умеренно-континентальным. Для данного

климата характерно жаркое лето, довольно мягкая зима. Для растительности характерен длительный вегетационный период. На данной территории, преобладают восточные ветры. По влагообеспеченности территория характеризуется неустойчивым увлажнением [1, 5]. Территория горы входит в зону неустойчивого увлажнения. Среднее годовое количество осадков составляет 524 мм. Встречаются карбонатные породы и лессовидных суглинки. Доминирующим тип почв являются черноземы. Для этих почв характерно наличие темно-гумусового и залегающего под ним аккумулятивно-карбонатного горизонта с устойчивыми формами карбонатов [2, 15].

Территория памятника природы располагается в пределах Прикалаусско-Саблинского водораздельного ландшафта типичных и байрачных лесостепей, структурно-денудационных плато и речных долин. Природные биоэкосистемы (с природной средой жизни) на территории памятника природы представлены олигодоминантными биоценозами злаковых сообществ, отчасти гидроморфными сообществами днищ балок.

На территории памятника природы доминируют вторичные древесно-кустарниковые сообщества с включением обширных зон степной растительности различного состава, произрастающих на склонах южной и западной экспозиции.

На склонах западной экспозиции распространены бородачево-полынные степные сообщества. В верхней части склона западной экспозиции выделяется участок молочайно-бородачевой степи. Вдоль платообразной вершины горы Лягушка на дневную поверхность выходят материнские породы, представленные песчаниками. Здесь распространены бородачево-овсяницево-полынные степные группировки [6, 2-14].

На территории памятника природы выявлено 11 видов сосудистых растений, внесенных в Красную книгу Ставропольского края, из них 5 видов внесены в Красную книгу Российской Федерации [8, 5; 9, 457].

Научно-исследовательские работы по подготовке научного обоснования функционирования памятника природы «Гора Лягушка» выполнены в полном объеме, предусмотренном положениями технического задания.

В полевых условиях исследованы основные природные комплексы особо охраняемой природной территории, приведена характеристика почв, флоры, растительности, фауны и животного населения. Флора территории насчитывает не менее 407 видов сосудистых растений [4, 1-195]. Зарегистрировано 11 видов сосудистых растений, внесенных в Красную книгу Ставропольского края, из них 5 видов – в Красную книгу Российской Федерации (табл. 1) [7, 142].

Таблица 1. Флористический список видов, встречающиеся единично на территории памятника природы краевого значения «Гора Лягушка»

Русское название	Латинское название
1	2
Лук беленький	<i>Allium albidum</i> Fisch. ex Besser
Щирица жминовидная	<i>Amaranthus blitoides</i> S. Wats.
Полынь венечная	<i>Artemisia scoparia</i> Waldst. et Kit.
Спаржа лекарственная	<i>Asparagus officinalis</i> L.
Овес пустой	<i>Avena fatua</i> L.
1	2
Конский фенхель мелкоплодный	<i>Bilacunaria microcarpa</i> (M. Bieb.) Pimenov
Володушка ветвистая	<i>Bupleurum brachiatum</i> K. Koch
Чертополох крючочковый	<i>Carduus hamulosus</i> Ehrh.
Сафлор шерстистый	<i>Carthamus lanatus</i> L.
Василек грузинский	<i>Centaurea iberica</i> Trev. ex Spreng.
Марь гибридная	<i>Chenopodium hybridum</i> L.
Бодяк реснитчатый	<i>Cirsium ciliatum</i> (Murray) Moench.

Бодяк обыкновенный	<i>Cirsium vulgare</i> (Savi) Ten.
Дурман обыкновенный	<i>Datura stramonium</i> L.
Гвоздика ложноармериевидная	<i>Dianthus pseudarmeria</i> M. Bieb.
Росичка кровавая	<i>Digitaria sanguinalis</i> (L.) Scop.
Мордовник шароголовый	<i>Echinops sphaerocephalus</i> L.
Эливанта клейкая	<i>Elisanthe viscosa</i> (L.) Rupr.
Ферульник полевой	<i>Ferulago campestris</i> (Bess.) Grec.
Солонечник эстрагоновый	<i>Galatella dracunculoides</i> (Lam.) Nees
Гипсолюбка метельчатая	<i>Gypsophila paniculata</i> L.
Гельминтотека синяковая	<i>Helminthothaeca echioides</i> (L.) Holub
Грыжник Бессера	<i>Herniaria besseri</i> Fisch. ex Hornem
Хмель обыкновенный	<i>Humulus lupulus</i> L.
Девясил христово око	<i>Inula oculus-christi</i> L.
Ирис низкий	<i>Iris pumila</i> L.
Пустырник пятилопастный	<i>Leonurus quinquelobatus</i> Gilib.
Шандра ранняя	<i>Marrubium praecox</i> Janka
Шелковица белая	<i>Morus alba</i> L.
Шелковица черная	<i>Morus nigra</i> L.
Шиповник щитконосный	<i>Rosa corymbifera</i> Borkh.
Крестовник Якова	<i>Senecio jacobae</i> L.
Паслен рогатый	<i>Solanum cornutum</i> Lam.
Паслен черный	<i>Solanum nigrum</i> L.
Ковыль тирса	<i>Stipa tirsia</i> Steven
Торилис японский	<i>Torilis japonica</i> (Houtt.) DC.
Вяжечка голая	<i>Turritis glabra</i> L.
1	2
Вяз приземистый	<i>Ulmus minor</i> Mill.

Современное состояние природных комплексов на территории охраняемого объекта «Горя Лягушка» оценивается как удовлетворительное. Обследованная территория представляет собой интерес с точки зрения научно-исследовательской работы, так и учебно-познавательной. На данной территории легко и безопасно организовывать учебные экскурсии для школьников.

Список литературы:

1. Агроклиматические ресурсы Ставропольского края. – Л.: Гидрометиздат, 1971. – 238 с.
2. Антыков А.Я., Стомарев А.Я. Почвы Ставрополя и их плодородие. – Ставрополь: Ставропольское кн. изд-во, 1970. – 414 с.
3. Годзевич Б.Л. Памятники природы Ставропольского края. – Ставрополь: Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Ставропольского края, 2011. – С. 53.
4. Иванов А.Л. Конспект флоры Ставрополя. – Ставрополь: СГУ, 2001. – 200 с.
5. Иванов А.Л. Редкие и исчезающие растения Ставрополя. – Ставрополь: СГУ, 2002. – 352 с.
6. Кондратьева А.А. Природно-экологический каркас степной зоны (на примере ландшафтов Ставропольского края): Автореф. дис. ... канд. геогр. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
7. Кононов В.Н. Редкие и исчезающие виды Ставропольской флоры // Труды Ставроп. НИИСХ. – 1976. – Вып. 39. – С. 140-153.
8. Красная книга Российской Федерации. Животные. – М: АСТ «Астрель», 2001. – 862 с.
9. Красная книга Ставропольского края. Т. 1. Растения. – Самара: ДСМ, 2013. – 400 с.
10. Савельева В.В., Годзевич Б.Л. Природное и природно-культурное наследие Ставрополя. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001. – 100 с.

УДК 908

Вышегородцев Никита Сергеевич
ФГАОУ ВО СКФУ, г. Ставрополь
Vyshegorodtsev N.S.

North-Caucasus Federal University
Stavropol

E-mail: nik70034@mail.ru

Научный руководитель: Оборский Е.Ю., доцент

Особенности развития средств массовой информации в России и их роль в эскалации конфликтов на Северном Кавказе во второй половине XX века
Features of the development of mass media in Russia and their role in the escalation of conflicts in the North Caucasus in the second half of the XX century

Аннотация: в статье рассмотрены этапы и методы использования средств массовой информации для эскалации или урегулирования конфликтов, приведены примеры их использования на Северном Кавказе во второй половине XX века, а также кратко рассмотрена история развития средств массовой информации в России.

Abstract: the article examines the stages and methods of using mass media to escalate or resolve conflicts, provides examples of their use in the North Caucasus in the second half of the XX century, and briefly examines the history of the development of mass media in Russia.

Ключевые слова: локальные конфликты, Северный Кавказ, средства массовой информации.

Key words: local conflicts, the North Caucasus, mass media.

В начале 1990-х годов в России начался процесс демократизации государства, который охватил все сферы жизни общества. В том числе изменилось и отношение общества к информационному пространству. Реформирование информационной среды было таким же глобальным, как и изменения, произошедшие в политическом устройстве государства. Значительно изменилось отношение граждан к качеству информации, профессионализму работников сферы масс-медиа. В это время активно начинают развиваться электронные средства массовой информации (далее – СМИ).

Реформы информационного пространства России должны были быть построены на принципах демократии, открытости и интеграции страны в мировое сообщество, однако не всем регионам удалось полностью реализовать заявленные концепции. Так, на территории Северного Кавказа, в основном в республиках, реформирование информационного пространства и переход к демократическим преобразованиям привели к замкнутости информационного пространства и напряженности в республиках. Информационное поле наполнилось тревожным, проэкстремистским, разжигающим межнациональную и межконфессиональную вражду контентом.

Стоит отметить, что благодаря наличию отлаженного механизма государственного контроля над процессом осуществления информационной политики, государство может достигнуть свои политические цели и защитить государственные интересы с помощью СМИ, оказывая влияние на сознание людей внутри страны и за рубежом.

С точки зрения степени использования возможностей СМИ в межнациональных конфликтах можно выделить несколько этапов:

– Подготовительный этап, который включает в себя подчинение СМИ государственной власти, полный контроль передаваемой информации, а также введение в заблуждение противника, дискредитация его военно-политического руководства или лидеров, ограничение информации

онно-пропагандистской деятельности;

– Основной этап, включающий начало и развитие вооруженного конфликта, что нередко приводит к нарушению нормального режима функционирования СМИ, к ограничению и даже полному прекращению их деятельности. При этом власти предпринимают меры по заполнению пустоты в информационном пространстве в своих интересах;

– Заключительный этап, включающий в себя противодействие критике в адрес различных аспектов конфликта.

Можно сказать, что СМИ в межнациональных конфликтах является важным элементом при планировании и проведении военных акций, а продуманное и полное использование возможностей СМИ помогает достичь успеха в конфликтах.

Информация, которая предоставляется СМИ может способствовать как нарастанию напряженности межнациональных отношений, а именно укреплять негативные национальные стереотипы, нагнетать чувство страха, недоверия и т.д., так и снижению напряженности, а именно обеспечить ведение диалога, информирование населения о причинах и предполагаемых последствиях конфликта.

Возможности СМИ использовать одностороннее эмоциональное освещение событий в зоне конфликта помогает поддерживать высокий уровень напряженности. Так, например, если рассматривать события Чеченского конфликта, то первые полосы газет были полностью посвящены этому конфликту, что находило мгновенный отклик у конфликтующих сторон. Однако информация о конфликте, созданная как бы с целью просвещения широкой общественности и апелляции к ней, прошла почти незаметно в центральной части России. Статьи в газетах региона, телевизионные передачи постоянно обсуждали конфликт, накаляя обстановку и усиливая страх, ненависть, возмущение и гнев у населения.

Негативную роль СМИ также можно отметить разрастании и эскалации Осетино-Ингушского конфликта. Так, например, в двух ведущих газетах «Социалистическая Осетия» и «Назрановец» в 1992 году было опубликовано более 90 статей и заметок, в которых напрямую задевались и ущемлялись чувства граждан другой национальности [2, с. 223].

Это логично и закономерно, что журналисты, освещающие события в зоне конфликта, проникаются интересами и сочувствием именно к той стороне, с которой они имеют больше контактов. Помимо этого, ингуши еще вызывали сочувствие, как народ, наиболее сильно пострадавший за годы советской власти. В связи с этим, чаще всего ситуация рассматривается односторонне, описываются порочащие другую сторону факты. Журналисты апеллируют фактами и цифрами, принимая на себя огромную ответственность. В свою очередь негативные примеры заставляют читателя забыть о том, что они редки и разжигают межнациональную вражду и конфликты. Журналисты редко преподносят ту или иную информацию без эмоциональной привязки и субъективности, что также «заражает» читателя в психологическом поле конфликта.

Исследователи отмечают, что существует несколько методов, которые применяют СМИ для усиления или ослабления эмоционального воздействия на аудиторию:

– Натурализм в событиях, когда в СМИ показывают раненых и убитых, вызывает негативное отражение, в то время как сухое повествование с упоминанием о притеснениях одного народа другим снижает остроту восприятия;

– Индивидуализация лиц, отражаемая в описании лиц, героев с указанием имени, профессии и т.д., вызывает симпатию, а деперсонализация лиц, когда обезличиваются действующие лица, не указываются имена, не вызывает сочувствия;

– Героизация вызывает гордость, в то время как мизеризация – жалость;

– Инфантилизация, когда рядовых солдат показывают несмышленными ребятами, которых послали на бойню, тем самым показывая слабость армии, и матуризация, когда даже подростки выглядят мужественными бойцами, сражающимися наравне с взрослыми, что показывает силу армии и их способность одержать победу [8, с. 77];

– Психологизация, то есть помыслы и действия участников конфликта объясняются глубокой мотивацией, связанной со стремлением защитить, отомстить или отказом смириться с не-

справедливостью, а также рационализация, которая напротив сводит все мотивы к рационалистическим схемам (сохранение власти, приказ и др.), что снижает моральную ценность;

– Инфернализация, то есть выставление противника в нечеловеческом облике, используя такие слова как «зверства», «террористы» и т.д., и сакрализация помыслов и действия, когда события освящаются побудительными мотивами и оправдываются ими все мотивы. Одним из мотивов может послужить стремление «защитить Родину и Отчество от врага»;

– Экстраполяция, то есть распространение и расширение противостоящей властям стороны за счет вовлечения новых участников, и сужение поля до банд, формирований и т.д., что снижает конфликт до уровня стандартной полицейской операции;

– Солидаризация, путем сближения («наши», «свои»), или отстранение («эта страна», «эта армия»);

– Глобализация, то есть угроза распространения за пределы территории, и локализация в рамках одной территории;

– Недофакт, то есть уделяется внимание неважным фактам, и сверхфакт, когда наоборот преувеличивается значение события;

– Открытость, то есть обсуждение «запрещенных» тем, и табуирование, то есть запрет на упоминание некоторых вопросов [8, с. 79];

Именно этими методами руководствовались журналисты во время межнациональных конфликтов на Северном Кавказе в конце XX века. Стоит отметить, что эти методы остаются актуальными и применяются до сих пор.

Нами были приведены достаточно негативные примеры действия СМИ, которые оказывали не положительное, а скорее отрицательное влияние на развитие конфликтов на Северном Кавказе. Однако стоит отметить, что, если правильно использовать СМИ, они могут послужить не только для эскалации конфликта, но и для его урегулирования. Не просто так СМИ прозвали «четвертой властью». СМИ оказывают серьезное влияние на формирование политических и духовно-нравственных ценностей общества.

Как мы уже отметили, в 1990-е годы демократизация затронула все сферы жизни общества, в том числе и информационную. СМИ стали значительно менее управляемы, хотя еще до 1990-х годов СМИ разделились на две группы: те, которые поддерживали политику партии («Правда», «Гласность» и т.д.) и те, которые подвергали критике официальную власть («Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Известия» и др.) [1, с. 53].

Однако государственное влияние на СМИ оставалось значительным. Новое правительство начало в 1990-х годах создание собственной агитационно-пропагандистской машины, стремилось создавать собственные печатные и электронные издания, выделяло дотации только «своим» органам. В июне 1990 года был учрежден ВГТРК – Всероссийская государственная телевизионная и радиовещательная компания. Руководство страны стремилось установить контроль над самыми влиятельными электронными станциями, и уже в августе 1991 года был издан указ «О средствах массовой информации в РСФСР». В соответствии с указом в ведение Правительства перешла Всесоюзная телерадиокомпания, а ВГТРК получил второй общесоюзный канал. Не подчинившаяся союзная компания была поделена между ВГТРК и другими новыми государственными телерадиокомпаниями.

Затем начался постепенный процесс подчинения остальных СМИ правительству, однако полностью этого сделать не удалось. СМИ понимали, что им необходима поддержка власти, поэтому оказывали помощь и поддержку тем политикам, идеи которых им были ближе. Так, СМИ разделились на несколько направлений: тех, кто поддерживает президента и его политику, и тех, кто поддерживает ту или иную партию.

В этих условиях наметилась тенденция роста СМИ, в том числе различных газет и журналов. Только в 1991 году выходило 3353 журнала и 4863 газеты, а в 1996 году их было зарегистрировано уже более 27 тысяч [3], однако тиражи этих газет и журналов падали из-за экономических проблем, снижения читательского спроса и других проблем [7].

В связи с ростом необходимости контроля СМИ государство начало принимать решения

для управления этой сферой деятельности. Так, в 1993 году был подписан Указ Президента РФ «О совершенствовании государственного управления в сфере массовой информации» [5], в соответствии с которым было ликвидировано Министерство печати и информации РФ, а на его основе образованы Федеральная служба России по телевидению и радиовещанию (ФСТР) и Комитет РФ по печати. Первый орган был подведомствен Президенту и отвечал за телевидение и радиовещание, а второй – Правительству и отвечал за печатные СМИ. Эти два органа в основном осуществляли общее руководство, решали вопросы финансирования и материально-технического обеспечения [4].

Стоит отметить, что еще в последние годы существования СССР начала складываться новая система российских СМИ: появлялось большое количество новых газет и журналов, радиостанций и телеканалов разного содержания и направленности, в том числе развлекательные, рекламные, новостные и т.д. [6].

Новые условия жизни в РФ стали одним из главных факторов к формированию и развитию СМИ нового формата. Процесс развития СМИ, который был начат к 1990-м годам привел к изменениям в социальной структуре телевидения, печати и радиовещания и способствовал внедрению новых методов и форм деятельности СМИ.

Список литературы:

1. Грабельников, А.А. Русская журналистика на рубеже тысячелетий. Итоги и перспективы: Монография. /А.А. Грабельников –М.: Наука, 2001. 334 с.
2. Азраэла Д.Р, Паина, Э., Попова, А. Как делается политика в США и России. Принятие решений об использовании американских и российских вооруженных сил в региональных конфликтах конца XX века / Д. Р. Азраэла, Э. Паина, А. Попова. – М.: Наука, 1996.–238 с.
3. Лаптев, И. Д. Российская печать : проблемы и опыт / И. Д. Лаптев // Актуальные проблемы журналистики : материалы научно-практической конференции «Журналистика в 1996 году. Средства массовой информации в постсоветском обществе».– 1997. – С. 7-11.
4. Нисневич, Ю. А. Проблемы государственной информационной политики / Ю. А. Нисневич // Информационное общество. –1999.– № 2. – С. 4-9.
5. О совершенствовании государственного управления в сфере массовой информации : Указ Президента Российской Федерации от 22 декабря 1993 года № 2255.// НДП «Альянс Медиа».URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_65275.html(дата обращения 10.03.2022)
6. Овсепян Р. П. История новейшей отечественной журналистики (февраль 1917—начало 1990-х годов) / Р. П. Овсепян. – М. : МГУ,1996.–208 с.
7. Постсоветские СМИ : от пропаганды к журналистике. – Ереван : Кавказский институт СМИ– 2005.–192 с.
8. Свенцицкая Н. П. Роль средств массовой информации в урегулировании межнациональных конфликтов на Северном Кавказе: Социологический анализ: Дисс. канд. социол. наук / Н.П. Свеницкая //Современный гуманитар. ин-т– 2000. – С. 157-165

УДК 82-2

Гаджигишиева Татьяна Пашаевна
ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь
Gadzhigishieva T. P.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: gadzhigishievagt@gmail.com

Научный руководитель: Мхце Б.З., доцент

Современный опыт работы над пьесой М. Горького «На дне»: методический аспект

Modern experience of working on M. Gorky's play «At the bottom»: methodological aspect

Аннотация. В данной статье представлена эффективная методология проведения уроков по пьесе «На дне» М. Горького. В работе раскрываются результативные технологии, приёмы и методы работы над драмой; приводится алгоритм работы над драматическим произведением М. Горького «На дне».

Annotation. The article is devoted to the effective conduct of lessons on the play “At the Bottom” by M. Gorky. This paper reveals effective technologies, techniques and methods of working on drama. The algorithm of work on the dramatic work of M. Gorky “At the Bottom” is given.

Ключевые слова. Прием, технология, драма, полилог, мечта и правда, образ.

Keywords. Technique, technology, drama, polylogue, dream and truth, image.

Творчество Максима Горького изучают в школьном курсе литературы. Классическими произведениями этого автора являются пьеса «На дне» и рассказ «Старуха Изергиль», которые входят в кодификатор ЕГЭ по литературе.

На изучение пьесы «На дне» отводится 5-6 уроков. Учителя стараются предельно разнообразить методическую форму занятий: проблемная лекция, занятие с элементами «медленного чтения», беседа по опережающим индивидуальным заданиям, урок-диспут, урок-суд. Многообразие методических форм на уроках должно служить тому, чтобы на протяжении всего времени поддерживать интерес школьников к произведению.

Образовательные и воспитательные задачи уроков по пьесе «На дне» М. Горького можно выделить следующие: понять, в чём видели пафос пьесы М. Горького «На дне» её современники, и как она прочитывается сегодня; определить каково место этой пьесы в споре о гуманистических ценностях, который шёл в начале XX в. и не окончен в начале XXI в.; постараться выработать у обучающихся собственное понимание философского смысла драмы; способствовать формированию представлений у обучающихся о важнейших этических категориях: правда, ложь, истина, сострадание, мечта. В ряду образовательных задач важное место занимает совершенствование навыков анализа драматического произведения – в данном случае, анализа тех открытий, которыми Горький обогатил драматургическую поэтику и развил культуру жанра философской драмы. В число образовательных задач входит и развитие у обучающихся умения вести дискуссию на нравственно-философские темы [5, с. 63].

Деятельностные цели могут быть следующими: продолжить развитие умений анализировать текст, с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации, создавать условия для развития способностей выявлять в художественных текстах темы и проблемы и выражать своё отношение к ним [1].

Технологии, применимые к изучению драмы «На дне» – технология проблемного обучения и технология развития критического мышления обучающихся.

Первая технология оправдана использованием на уроке тем, что произведение М. Горького включает в себя внушительный полифонизм проблематики, своеобразный полилог. Посредством применения данной технологии на уроке можно разрешить проблемные ситуации как практического, так и теоретического характера при изучении пьесы «На дне».

Вторая технология способствует формированию у обучающихся аналитического мышления, развития собственной точки зрения с помощью взаимопроса, мозгового штурма, реализующихся на разных стадиях технологии: вызов, осмысление, рефлексия, которые последовательно можно использовать на всех этапах урока.

Изучение творчества М. Горького обязательно и на базовом, и на углубленном уровне, его относят к модулю «Русская литература конца XIX- начала XX веков», рассчитанному на 8 и 14

часов аудиторных учебных часов.

На данный момент школьный учитель имеет выбор программ по литературе: А.Г. Кутузова, В.Я. Коровиной, Г.С. Меркина, Т.Ф. Курдюмовой, Т.М. Воицелевой и др.

По программе В.Я. Коровиной творчество Горького изучается в 7 и 11 классах. В 11 классе предлагаются следующие темы уроков: 1-2 уроки – «Максим Горький. Очерк жизни и творчества. Романтизм Горького»; 3 урок – «Особенности жанра и конфликта в пьесе Горького «На дне»; 4-5 уроки – «Вопрос о правде в драме Горького «На дне»»; 6 урок – «Письменная работа по творчеству Горького».

Если обратиться к УМК по литературе под редакцией Г.С. Меркина, то можно сделать следующий вывод. Учебник включает в себя перечень выдающихся произведений художественной литературы с аннотациями к ним. Таким образом, в программе обнаруживается обязательный минимум содержания литературного образования: указываются направления изучения творчества писателя, важнейшие аспекты анализа конкретного произведения (раскрывается идейно-художественная доминанта произведения); включаются историко-литературные сведения и теоретико-литературные понятия, помогающие освоению литературного материала.

В 11 классе из всех уроков (по УМК Г.С. Меркина) по пьесе «На дне» М. Горького выделяется 4-й по счету, который звучит так: «Спор героев о правде и мечте в драме Горького».

В учебниках литературы впервые противопоставляются такие понятия как «правда» и «мечта». Обычно категория правды рассматривается во взаимосвязи с категорией лжи, также, как и мечта противопоставляется исключительно действительности.

Составитель рабочей программы по литературе 11 класс Меркина, Зинина, Чалмаева (учитель Дурягина Нина Вениаминовна), переформулировав тему и дополнив её ставит вопрос так: «Спор героев о правде и мечте как образно-тематический стержень пьесы». Тем самым более обширно даёт возможность учителю-предметнику работать над пьесой, содержательно раскрывая тему урока [3].

Победителем конкурса «Учитель года России – 2019» стала учитель русского языка и литературы волгоградской школы «Долина знаний» Арачашвили Лариса Гивиевна. Учитель за основу взял название урока по пьесе «На дне» М. Горького вышеупомянутого составителя рабочей программы. Урок «Спор героев о правде и мечте как образно-тематический стержень пьесы «На дне» М. Горького» был динамичным, обучающиеся работали интенсивно и были вовлечены в процесс учебного занятия. Использование различных форм и приёмов работы на уроке позволило сделать урок ярким.

Работая со школьниками, нельзя не остановиться на вопросе о пользе и вреде мечты вообще. Анализируя пьесу, необходимо подтолкнуть обучающихся к дискуссии об основных жизненных проблемах. Для облегчения понимания всех этих проблем было бы уместно при анализе героев пьесы «На дне» проводить параллель с другими произведениями Горького, в которых также ставится вопрос о сочетании правды и мечты, о возможностях характера и бесстрашии мысли (Например, ранний рассказ-притча М. Горького «О чиже, который лгал, и о дятле – любителе истины»).

Обучающимся вместе с учителем стоит также обратиться и к другим трудам М. Горького. В предисловии к книге своих критических и публицистических работ – «Статьи 1905-1916 гг.» – Горький писал: «Смысл двадцатипятилетней общественной работы моей, как я понимаю ее, сводится к страстному моему желанию возбудить в людях действенное отношение к жизни» [2, с. 104].

Обучающимся стоит донести мысль о том, что М. Горький пытается своими литературными трудами дать импульс, толчок к действиям потерявшим ориентир людям. Писатель говорит нам о том, что только лишь мечтать недостаточно, человек самореализуется благодаря своим поступкам.

Перед изучением пьесы «На дне» в классе, следует, кратко вспомнить исторические реалии предреволюционной эпохи, акцентировать внимание обучающихся на том, насколько актуальным и политически важным в условиях того времени был вопрос о страшном явлении –

неуклонно растущем количестве босяков в государстве.

В пьесе много и других конкретно-исторических деталей: упоминания о голоде (очередной голодный год, 1901-й, выдался в России накануне работы Горького над пьесой), отсутствие работы («Работы нет... пристанища нету»), «отчаянные» студенты (бунт в Петербурге и Киеве) [4, с. 56].

Обучающимся необходимо рассказать о первых постановках пьес, об эффекте, произведенном ими, о борьбе, разыгравшейся вокруг них. Драматические произведения анализируются в основном «вслед за автором» (по М.А. Рыбниковой), то есть пьеса читается по актам и последовательно комментируется.

Можно предложить следующие приемы работы над произведением М. Горького «На дне»:

1. Прием «правды и лжи» (например, затрагивая уже известную биографию драматурга или же, говоря о некоторых фактах из пьесы можно использовать именно этот приём. Целью этого приема будет служить проверка усвоения фабульного строения произведения или актуализации знаний обучающихся, касающихся жизни и творчества М. Горького);

2. Приём «займи позицию» и продолжи фразу. (Например, обучающимся необходимо встать на сторону того или иного персонажа, объясняя свой выбор. Пример: Я выбираю утешительную ложь Луки, потому что... Я выбираю правду Сатина, так как считаю...);

3. Приём использования известных фактов, статистических данных. (Например, говоря о правде и лжи в пьесе М. Горького можно в начале урока заинтриговать обучающихся некоторыми данными социологических опросов (81% людей говорят «безобидную ложь» каждый день. Самой распространённой ложью является фраза: «у меня всё в порядке». А 65% людей думают, что лучше иногда солгать, чтобы не задеть чьи-то чувства));

4. «Собери образ». (Обучающимся можно дать в хаотичном порядке на раздаточном материале описание одежды, прошлой жизни обитателей ночлежки; дана речевая характеристика. Ученики, основываясь на знании текста могут назвать какого персонажа имел в виду учитель);

5. Прием «путешествие во времени». (Например, задание следующего характера: Представьте, что Сатин и Лука встретились спустя 5 лет. Предположите, как их жизнь изменилась бы, какие вопросы они задали бы друг другу?). Данный прием позволяет обучающимся самим стать автором продолжения истории драмы «На дне» М. Горького.

В связи с изучением драмы ученик должен овладеть рядом теоретико-литературных понятий. Некоторые из них должны войти в активный словарь школьников: действие, явление, монолог, диалог, перечень действующих лиц, ремарки. По мере проникновения в драму словарь школьников пополняется терминами: конфликт, сюжет, экспозиция, завязка, кульминация, развязка, драма, пьеса, спектакль.

Необходимо и дать характеристику художественной детали. Мрачный образ ночлежкитюрьмы создают разные детали: нары по стенам, свет сверху, исковерканный самовар, растрепанная книжка, распоротые брюки, изодранная картонка из-под шляпы, тряпье и грязь, «пустырь», напоминающий тюремный двор [6, с. 298].

В методическом отношении важно не только остановиться с обучающимися на ряде вопросов в процессе анализа произведения, но на заключительных занятиях подвести итоги, обобщающие и систематизирующие материал.

Вопросы, обозначенные Горьким в пьесе «На дне», имеют большую воспитательную значимость для обучающихся средней школы. Полученные учениками знания и аналитические навыки при изучении пьесы «На дне» могут в дальнейшем быть подспорьем при знакомстве с другими драматическими произведениями М. Горького, послужат ориентирами в представлении о путях развития искусства драмы в начале XX века, а главное – усилят интерес к драматургии и любви к театру.

Список литературы

1. Арачашвили Л.Г. Урок литературы. 11 кл. Спор героев о правде и мечте как образно-тематический стержень пьесы «На дне» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=I1quAFjImJs&t=250s>.

(Дата обращения 20.02.2022);

2. Горький, М. Статьи. 1905-1916 гг. / М. Горький. – Петроград: Парус, 1918. – 212 с.;
3. Дурягина Н.В. Рабочая программа по предмету литература. Среднее общее образование. 11 класс. Череповец, 2016-2017 г. URL: <https://uchitelya.com/literatura/17507-rabochaya-programma-po-literature-11-klass-umk-merkina-zinina-chalmaeva.html>. (Дата обращения 15.03.2022);
4. Сухих И.Н. Русская литература для всех. Классное чтение! От Блока до Бродского/И.Н. Сухих –М.: «Азбука- Аттикус», 2013 –230 с.
5. Лейдерман, Н.Л., Сапир А.М. Горький в школе: новое прочтение /Н.Л. Лейдерман – М.: ВАКО, 2005. –304 с.
6. Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов пед. вузов, обучающихся по пед. специальностям / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М.: Академия, 2004. – 397с.

УДК 398.8 :94(47).08

Гончаров Артем Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Goncharov A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ravem-moon-34999@mail.ru

Научный руководитель: Пикалов Д.В., доцент

Героическая тема в песнях ставропольского казачества Heroic theme in the songs of the Stavropol Cossacks

Аннотация: В данной статье авторы изучают героические мотивы в военных и бытовых песнях ставропольского казачества. В рамках изучения песенных традиций казаков Ставропольской губернии важно обратиться к темам, наиболее значимым в историческом прошлом и современности российского общества, а именно к темам гражданственности и героизма.

Abstract: In this article, the authors study heroic motives in the military and everyday songs of the Stavropol Cossacks. As part of the study of the song traditions of the Cossacks of the Stavropol province, it is important to turn to the topics that are most significant in the historical past and the present of Russian society, namely, the topics of citizenship and heroism.

Ключевые слова: Ставропольская губерния, казачество, интенция, фольклор, героизм, песня.

Key words: Stavropol Province, Cossacks, intention, folklore, heroism, song.

В середине XIX в. на территории Ставрополя наблюдается проникновение английского быта и повседневности. Богатые английские купцы принесли с собой элементы инокультуры, по-своему воспринятые разными сословиями [1]. С одной стороны, фольклор приобрел новые концепты, свойственные для иностранных государств и городов, с другой – в песнях были актуализированы аксиологические концепты, связанные с героизмом и героической тематикой [4].

Одним из событий, отражавших героизм казаков, является оборона укрепления Михайловского. Казак Архип Осипов из 1-й роты Тенгинского полка, оказавшийся в малом гарнизоне (четыре роты), храбро сражался против враждебных черкесских племен. Его личный пример вдохновлял других солдат. В конце обороны, когда противник подобрался к укреплению слишком близко и прорвал оборону, рядовой Осипов взорвал пороховой погреб вместе с собой, таким образом, принес товарищам победу. Перед тем, как поджечь фитиль, Осипов попросил

казачий полк запомнить этот подвиг и передать потомкам [1; 8].

Вскоре известие об этом подвиге дошло до императора Николая I, который издал приказ 8 ноября 1840 г. о посмертном вознаграждении, назвав Архипа Осипова «первым рядовым»:

*«Чтоб нам крепость не сдавать,
За царя и за
Святую Веру
Стал тенгинец умирать...»* [8].

Нашел отражение в фольклоре и поход казаков в польские земли. Стремление к победе и волевые аспекты стали вторичны по сравнению с героическими мотивами. Каждый концепт песни по-своему раскрывает личностные установки героя-автора, что указывает на укрепление ценностных основ в коллективном сознании:

*«Ой, как дралися,
Как дрались мы с полком
От рассвета до поздна,
С нами музыка играет,
Барабаны громко бьют.
Сигналисты заиграли
Вынув саблю наголо...»* [8].

В окраинных станицах из-за риска набегов последователей Шамиля не прекращался дозор. Атаманы и старейшины выставляли посты и караулы, желая защитить родной дом. В период Кавказской войны в дозоре участвовали все, от служилых казаков, стариков – до женщин и детей. Прославление подвигов защитников Ставрополя ввиду гендерного фактора было актуализировано в юго-западных станицах [1].

В качестве примера можно привести подвиг 400 хоперцев под командованием Ф. Круковского, сдержавших натиск горцев в станице Бекешевской:

*«Хорошо было, братцы, в отряде
С Круковским да молодцом,
Храбро было нам сражаться
С Конаковым молодцом.
Как на Линии было на Линеюшке...
На славной было на сторонушке...
Там построилась новая редуточка,
В той редуточке команда казацкая,
Все донская команда казацкая...»* [8].

Важно понимать мотивационный фактор в формировании новых песенных традиций и изменения речетворчества. Немаловажной в воспитании героизма в казачьих семьях являлась и роль установок, формирующихся в ходе совместной верховой езды, состязаний и Шермиций (казачьих игр). Эти занятия создавали основу реализации нравственного, духовного и социального сближения детей разных социальных и национальных групп казаков.

Отметим, что при этом установки, формировавшиеся на протяжении жизни, в пожилом возрасте будет практически невозможно изменить. Подростающее поколение казаков восприняло те ценности, что были заложены основателями Ставропольской крепости и г. Ставрополя. Геройский дух был неотъемлемой частью валерной системы и языкового сознания, а его внешнее проявление выражалось в действиях и поступках, которые возникали благодаря мотивации в ее аксиологическом аспекте.

Первичные установки формирует ближайшее окружение человека – его семья и наиболее близкий круг общения. Здесь закладывается основа героического мировоззрения [2]. Вторичными факторами формирования установок будут выступать социум в целом, социально-экономическое положение казака (религия и мода, стереотипы и традиции), характерное для отдела или уезда, в котором проживает казак. Часть установок складывается на основе бессознательного выбора, стремлениях и потребностях [3].

Мотивационный фактор и фактор оформленности психологических установок регулируют выбор казаком определенной трудовой деятельности, которая играет значительную роль в формировании языкового сознания. Именно поэтому, с точки зрения формирования героического чувства, важно изучать роль повседневности и труда казаков-участников военных событий.

Крайне опасной и беспокойной в середине XIX в. оставалась повседневность станиц на границе с Черноморией [1]. Трудовая деятельность по укреплению и расширению станиц способствовала выработке ценностных аттракторов и концептов пути-дороги:

*«С по-над лугом,
Лугом шлях
Дорожуника...
Шлях дорожуника,
Ой, ой, широкая
Она приюбитая...»* [6].

Героические мотивы олицетворяли образы животных, несущих гибель врагу. Так, образ ворона, распространенный у казачества в целом, на Ставрополье не был актуализирован в той же степени, что и образы закаспийских птиц [6].

Например, во многих песнях села Арзгир к орлу было особое отношение, схожее с почитанием ворона у донцев или кубанцев:

*«Ой, орел, ты орел,
Друг, товарищ верный мой.
Ты летаешь высоко,
Ты бываешь далеко...»* [6].

Кавказская война повсеместно развивалась в особом формате военно-бытовых песен. На Ставрополье досуг сопровождался речетворчеством, созданием песен при их тесной связи с музыкальными традициями. Тематика военно-бытовых песен – смерть товарища, воспоминания о станице, скорбь по матери, прославление губернии или родины [7].

Так, можно сказать, что воспитание героизма на Ставрополье выступало в качестве основы консолидирующей модели, рассчитанной на формирование таких ценностей, как чувство сопричастности и социальная ответственность. В языковом сознании героизм проявлялся в виде концептов, затрагивавших интересы всех национальных и этносоциальных групп казаков, которых объединяло стремление защитить родину, проявить себя на поле боя.

Изучение данного вопроса нашло отражение в трудах историков-классиков и философов, которые давно затронули проблему героизма, патриотического воспитания и его места в структуре казачьего пространства Ставропольской губернии. Идеал патриота, героя, понимающего сущность создания и укрепления культурных связей, улучшения существующей системы социальной ответственности был интегрирован с укреплением языкового сознания и позитивного способа восприятия станичных проблем, с умением не проецироваться на членов общности, своего ближайшего окружения.

Героизм, который необходим для восприятия и правильного понимания сущности патриотизма, формируется на основе картины мира, социального окружения и непосредственно от специфики интра- и интеркультурного взаимодействия. Конфликты, недосказанность, разного рода противоречия, периодически возникавшие в казачьих семьях, вели в итоге к серьезным социальным проблемам, аномиям, которые проявлялись и на фронте Кавказской войны [7].

Е.И. Долговая считала, что многие казаки Ставрополья (особенно низший слой) были осознанно вовлечены в трудовую деятельность, воспринимая ее как часть повседневности. Именно в этом языковом пространстве укреплялось представление о героизме как о главном качестве воина. На основе отчетов ставропольских губернаторов можно сказать, что правительство губернии на протяжении Кавказской войны пыталось сделать так, чтобы труд для казаков приобрел ценностное значение с малых лет. Так как казак, идущий на смерть, понимал, что может не вернуться с военного похода, его интенция деятельности была направлена либо на подготовку к бою, либо на руководство крестьянами (в зажиточных семьях), иначе многие казаки

проводили время в безделье. Губернаторы понимали эту особенность казачьей повседневности и поощряли труд, полезный не только для казака и его семьи, но и для города, станицы или села [1].

В музыкально-поэтической форме речетворчества особое отношение к труду нашло отражение в запевных мотивах, где казачий быт передавался речитативным запевом:

*«Ой, да не кукуй да
Рябая моя куку...
Все кукушачка ой,
Не кукуй жа ли ты
Али во зеленом саду...»* [9].

Взволнованность в музыкальных напевах сопровождалась более оптимистическим восприятием боя как труда и боя как подвига:

*«Головы не преклоняет
Конь его ретивый, эх!
С седаком как вихрь летать
Конь его ретивый, эх!..
Развивая, развивая,
Развивая гриву!..»* [9].

В станице Расшеватской встречается особая форма героической песни в рамках типичных для ставропольцев бытовых мотивов. Плясовой характер песни обусловил то, что ее исполняли преимущественно по возвращению с похода, на перевале.

*«Полно вам, казаченьки,
Горе горевать.
Горе горевать.
Оставим же тоску,
Тоску-печаль оставим
Во темных – во лесах,
Как герои знамо погибать...»* [5].

Часто исполнителями были молодые девушки, тогда в текстах песен слова «казачки», «казаченьки» заменялись на «казаки». В мирное время плясовые песни были особенно популярны в южных станицах.

Итак, фольклор казаков Ставропольской губернии в период Кавказской войны стал постепенно наполняться героической интенцией. Геройские песни особенно часто встречаются в речетворчестве южных, юго-западных станиц, перевалочных пунктов, не раз подвергавшихся нападениям горцев. Специфика патриотического, героического воспитания в Ставропольской губернии была тесно связана с деятельностью губернаторов и атаманов, которые хотели через воспитание любви к труду, взрастить в подрастающем поколении чувство социальной ответственности, а через него – патриотизм. Все это нашло отражение в песнях, о чем мы можем говорить благодаря примечаниям в «Сборниках кавказских военных песен» г. Тифлиса и на основе отчетов ставропольских губернаторов, подготовленных Е.И. Долговой.

Список литературы:

1. Долговая, Е. И. История Ставрополя в отчетах губернаторов (1804 – 1914 годы): Сборник документов / Под ред. Е. И. Долговой. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 504 с.
2. Ильченко, Д. А. Феномен возникновения социальных и психологических барьеров при отклонении языковых норм в иностранном языке / Д. А. Ильченко, О. С. Макарова // Modern Science. – 2020. – № 5-4. – С. 126-128.
3. Макарова, О. С. Аналитическое чтение : Учебное пособие / О. С. Макарова, В. Г. Павленко, А. В. Донцов. – Ставрополь : Издательство Ставролит, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-903998-95-1.
4. Макарова, О. С. Когниосемантика отсутствующей структуры в метакодах и лексикодах

английской культуры / О. С. Макарова, К. С. Иванов, А. С. Гончаров // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2020. – № 1. – С. 77-91.

5. Песни Терека. Песни гребенских и сунженских казаков / публ. текстов, вступ. статья и примеч. Ю. Г. Агаджанова; отв. ред. Б. Н. Путилов. – Грозный, 1974. – 240 с.

6. С Разгиру гора // Сост. Бобрышова Л. Ф., Дмитриева Н. В. Сборник фольклорных песен. – Ставрополь: КЦНК, 1997. – № 10.

7. Сборник кавказских военных песен // Собр. М. П. Колотилин. – Тифлис, 1907. – № 3.

8. Сборник кавказских военных песен // Собр. М. П. Колотилин. – Тифлис, 1907. – № 12.

9. Сказки седого Терека: сборник казачьих сказок, записанных в станицах Терека и Кубани: для детей старшего возраста / сост. и ред. И.Ю. Щербакова; худож. В.С. Поляков. – Ставрополь: Полиграфпром, 2014. – 303 с.

УДК 372.8

Горький Артем Олегович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Gorky A. O.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: Artemgorki2015@gmail.com
Научный руководитель: Асланов Д. И., доцент

Велозкскурсии как эффективная форма преподавания истории Ставропольского края Bicycle tours as an effective form of teaching the history of the Stavropol territory

Аннотация: Приоритетной частью функциональной грамотности обучающихся в школе является патриотическое воспитание. В сентябре 2021 года в курс обучения в Ставропольском крае был введен новый предмет «История Ставрополья». Для лучшего усвоения материала был создан уникальный авторский проект велозкскурсии «ВелоКМВ».

Abstract: The priority part of the functional literacy of students at school is patriotic education. In September 2021, a new subject "History of the Stavropol Territory" was introduced into the course of study in the Stavropol Territory. For better assimilation of the material, a unique author's project of the bicycle tour "VeloKMV" was created.

Ключевые слова: патриотизм, история Ставрополья, молодежь, экскурсии, велосипед.

Key words: patriotism, history of Stavropol region, youth, excursions, bicycle.

До 2021 года краеведение изучалось в школе в рамках внеурочной деятельности обучающихся, проводились занятия на классных часах, посвященных истории родного (Ставропольского) края, в рамках посещений музеев и выставок в домах культуры, экскурсий в городах Кавказских Минеральных вод. На таких мероприятиях большое внимание уделялось патриотическому воспитанию молодежи.

В статье 2 закона Ставропольского края о патриотическом воспитании основными задачами патриотического воспитания граждан обозначены:

создание условий для усиления патриотической направленности в работе средств массовой информации при освещении событий и явлений общественной жизни, предотвращения пропаганды насилия, искажения и фальсификации истории Отечества;

2) формирование у граждан уважения к культурному, историческому, боевому прошлому и традициям России;

3) формирование у подрастающего поколения социально значимых качеств личности, высокого уровня правосознания и способности проявлять их в созидательном процессе в интересах общества и государства [2].

Для реализации поставленной задачи был разработан комплекс учебников по истории малой Родины в виде нового предмета истории Ставрополя [1]: «В работе по созданию учебников авторский коллектив руководствовался следующими методологическими принципами и подходами при изучении российской истории: у принцип научности, определяющий соответствие учебных единиц основным результатам научных исследований; у многофакторный подход к освещению всех сторон жизни Российского государства и общества; у исторический подход как основа формирования содержания курса и межпредметных связей, прежде всего с учебными предметами социально-гуманитарного цикла; у антропологический подход, формирующий личностное эмоционально окрашенное восприятие прошлого; у историко-культурологический подход, формирующий способности к межкультурному диалогу, восприятию и бережному отношению к культурному наследию. При составлении материала текста для учебников исключена возможность возникновения внутренних противоречий и взаимоисключающих трактовок исторических событий, в том числе имеющих существенное значение для отдельных регионов России. Текст учебников методологически структурирован, что позволит учителю творчески организовать работу обучающихся на уроках и дома и будет способствовать качественному усвоению учебного материала. Вопросы в начале параграфа направлены на актуализацию знаний, необходимых для продуктивной работы обучающихся на уроке».

Для 5-6 класса история Ставрополя представлена изучением Северного Кавказа от возникновения Кавказского хребта, стоянок первобытного человека. Изучением каменного, медного, бронзового и железного века на Кавказе и первых народов обитавших здесь.

2 часть изучает 7-9 класс. Здесь обучающиеся 7 класса узнают о Северном Кавказе в период Средневековья, знакомятся со временем первых посольств с Кавказа в Москве, затем узнают о начале освоения и присоединения Северного Кавказа в состав Российской империи и обустройства Азово-Моздокской оборонительной линии, созданной по распоряжению Екатерины II.

В 8 классе обучающиеся знакомятся со Ставрополем в годы Кавказской войны 1817-1864 года, узнают о быте и жизни казаков и первых поселенцев, создания губернии и развития первых городов.

В 9 классе обучающиеся знакомятся со Ставрополем в период с 1900 годов до Февральской революции 1917 года.

В 3 части, рассчитанной на старшие классы 10 и 11, в 10 классе изучается история края от февральской и октябрьской революций 1917, затем становление советской власти в годы Гражданской войны. Ученики могут подробно узнать, как проходили боевые действия и кто командовал красным и белым движением. Затем 10 класс изучает работу новой экономической политики программы, созданной В.И. Лениным на Ставрополье и Кавказских Минеральных водах, рассматривает результаты деятельности и делает свой вывод при помощи учителя. Также дети знакомятся с индустриализацией и коллективизацией 1930-х годов и сравнивают с НЭПом. Заканчивает изучение 10 класс на теме Великой Отечественной войны и битвы за Кавказ. Здесь изучают крупные сражения на Кавказе, кто командовал армией, а также оккупацию Ставрополя и КМВ и их освобождение.

В 11 классе изучается восстановление Ставрополя после Великой Отечественной войны, развитие экономической деятельности и создание крупной промышленности, жизнь ставропольчан. Затем изучается период перестройки и создания первых партий и восстановление Терского казачества, социально-политическое развитие КМВ и Ставрополя в начале XXI века.

Учебники по истории Ставрополя дают возможность познакомиться поближе с историей всего Ставропольского края, но не дают возможность на практике познакомиться глубже с достопримечательностями и историей края.

Современным обучающимся старый классический формат экскурсий не подходит, они хотят двигаться, отдыхать и при этом получить знания. Поэтому для решения этой проблемы был создан проект «ВелоКМВ». Что такое «ВелоКМВ»? Это авторские велосипедные экскурсии по четырем городам Кавказских Минеральных вод: Кисловодск, Ессентуки, Пятигорск и Железноводск. Для каждого города Кавминвод мы создали свои уникальные маршруты для передвижения на велосипеде и проведения экскурсии с соблюдением исторической хронологии.

С 1.04.2021 по 30.04.2021 года был проведен опрос среди обучающихся городов-курортов КМВ в возрасте от 12 до 35 лет по истории КМВ и желания участвовать в велосипедных экскурсиях. Участвовали в опросе 598 человек в возрасте от 12 до 35 лет.

В ходе опроса было выявлено:

- 79% (472 человека) – жителей и гостей КМВ не знают историю КМВ;
- 81% (484 человека) – хотят побывать на экскурсии, посвященной истории КМВ;
- 74% (442 человека) – хотели бы побывать именно на велосипедной экскурсии по городам КМВ;
- 68% (406 человека) – захотели вести здоровый образ жизни, катаясь на велосипеде;
- 70% (418 человек) – готовы пересесть на велосипеды, чтобы не загрязнять природу автотранспортом;
- 72% (425 человек) – ответили, что на КМВ нет постоянного событийного туризма для молодежи;
- 86% (514 человек) – высказались, что для молодежи на КМВ отсутствуют варианты отдыха и развлечений;
- 100% опрошенных никогда не участвовали в велосипедных экскурсиях.

Была выявлена проблема низкого уровня знаний истории КМВ и отсутствия желания обучающихся приезжать на территорию данных городов курортов после выпуска из-за отсутствия вариантов отдыха и развлечений (событийного туризма).

Цель проекта «ВелоКМВ» – провести не менее 90 авторских велосипедных экскурсий в год с участием не менее 810 учащихся школ Кавказских Минеральных вод, студентов высших и средне-специальных учебных заведений.

Задачи:

- провести не менее 90 экскурсий велосипедных по городам КМВ с участием не менее 810 экскурсантов;
- увеличить привлекательность городов КМВ для молодежи от 12 до 35 лет;
- привлечь заниматься здоровым образом жизни;
- увеличить патриотизм и любовь к Родине.

Проект существует с февраля 2022 года. Были собраны велосипеды через знакомых и друзей, были проведены тогда первые 8 велосипедных экскурсий по городу Ессентуки в годы ВОВ и оккупации для студентов филиала Ставропольского государственного педагогического института в городе Ессентуки. На одной из таких экскурсий участвовал глава города Ессентуки Александр Юрьевич Некристов, он высоко оценил проект для развития эколого-курортного региона Кавказских Минеральных вод. При поддержке администрации города осуществляется поддержка в изготовлении и размещении рекламы экскурсий по городу Ессентуки.

В апреле 2021 года был получен грант на 900 000 рублей на реализацию проекта «ВелоКМВ» на заочном конкурсе АИС Росмолодежь и с июня 2021 года по май 2022 года идет реализация проекта. В декабре 2021 года проект вошел в тройку самых лучших проектов России из 400 000 проектов на конкурсе «Моя страна моя Россия» в номинации «Моя гостеприимная Россия». В феврале 2022 глава города Кисловодска Евгений Иванович Моисеев дал разрешение на проведение экскурсий в городе и национальном парке Кисловодска.

Уникальность экскурсий заключается в том, что они проходят на велосипедах, аналогов на Кавминводах и Северном Кавказе нет. На экскурсии не используется транспорт, загрязняющий воздух, вся экскурсия проходит на велосипедах. Экскурсанты занимаются здоровым образом жизни катаясь на велосипеде, могут увидеть больше достопримечательностей за меньший

промежуток времени. Экскурсия проходит с наименьшим пересечением проезжей части. Благодаря хорошему теплему климату Кавказских Минеральных вод можно проводить экскурсии с ранней весны до поздней осени.

Мы разработали пять видов экскурсий:

- КМВ до революции 1917 года;
- КМВ в годы Великой Отечественной войны и оккупации;
- Обзорная экскурсия по городам КМВ;
- Велопрогулка по КМВ;
- Детская экскурсия по КМВ.
- Каждая экскурсия несет свое значение.
- Экскурсия КМВ до революции 1917 года включает в себя рассказ экскурсовода об истории Кавказа от Сарматского моря и возникновения Кавказского хребта, жизнь и быт первых поселенцев на Кавказе. Затем рассказ про становление казаков на Кавказе, Кавказскую войну 1817-1864 и развития городов Кавминвод в XIX веке.

Экскурсия по Кавказским Минеральным водам в годы Великой Отечественной войны и оккупации, рассказывает о событиях от 8 августа 1942 года по 11 января 1943 года. Экскурсия проходит по историческим местам городов КМВ, связанных с ВОВ и оккупацией. Про командующих битвой за Кавказ и жизнь людей в этот период.

Обзорная экскурсия по городам КМВ подразумевает частично историю Ставрополя до революции 1917 года, Советский период и Кавминводы сегодня, чтобы сложилось у экскурсантов понимание, как возник город и его роль в данном регионе.

Велопрогулка по Кавминводам, это отдельная категория экскурсий, которая подразумевает без рассказа экскурсовода передвижение по заданному маршруту.

Детская экскурсия проводится для обучающихся от 5 до 12 лет по облегченному маршруту, но в сопровождении родителей с использованием доступной информации.

План проведения экскурсии. Экскурсия состоит из 9 экскурсантов, 1 экскурсовода и 1 волонтера. Велосипеды доставляются за час до экскурсии к месту начала экскурсии. Все экскурсанты надевают светоотражающие желтые жилеты. Каждый выбирает себе велосипед, подгоняет сидение, после чего он должен прокатиться на месте высадки. Экскурсовод проводит инструктаж по требованиям безопасности на экскурсии велосипедной, затем все участники расписываются в журнале по требованиям безопасности.

Экскурсии проходят по тротуарам, так как велоэкскурсанты – пешеходы и проезжую часть переходят пешком.

Для реализации проекта был проведен набор 20 волонтеров в филиале СГПИ в г. Ессентуки. Они прошли обучение в вузе по направлениям: краеведение, экскурсоводческая деятельность, медицинская подготовка, психология. Под руководством мастеров магазина велосипедов «Freeride» волонтеры прошли обучение по ремонту велосипедов в полевых условиях.

Для велоэкскурсий используются 11 велосипедов различной комплектации и размеров марки «Merida» и «МаххPro», 2 электросамоката «KugooM4Pro» для людей, кому трудно ездить на велосипедах и для людей с ограниченными возможностями, 2 велосипеда тандема «Pioneer».

Знания, полученные на экскурсии, обучающиеся используют на занятиях по истории Ставрополя. В рабочей программе для обучающихся основного общего образования и среднего общего образования выпускник должен:

сопоставлять свидетельства различных исторических источников, выявляя в них общее и различия;

высказывать суждения о значении и месте исторического и культурного наследия Ставрополя этого периода в российской истории.

Так, ученики 10 и 11 класса, благодаря велоэкскурсиям заняли 1 место на олимпиаде по истории Ставропольского края, проводимой студентами и преподавателями РАНХиС, и 2 место в олимпиаде по истории Кавказских Минеральных вод на кубок главы города Ессентуки [3].

«ВелоКМВ» – инновационный проект с новой методикой преподавания регионального

компонента истории Ставрополя. Данное направление привлекательно и интересно для молодежи. Знания, полученные на экскурсии, они используют на уроках истории России и Ставрополя. Такие мероприятия объединяют учеников и создают благоприятную обстановку в классе. Появляется понимание своей роли в стране и интерес к экологии города.

Список литературы:

1. Масюкова, Н.Г. История Ставрополя. 5–10 классы: учебно-методическое пособие для общеобразовательных организаций :/ Н. Г. Масюкова – М: Просвещение, 2021.– 447 с.
2. Закон Ставропольского края от 27.12.2021 № 135-кз «О патриотическом воспитании в Ставропольском крае» [Электронный ресурс]// <https://www.dumask.ru/law/zakony-stavropolskogo-kraya-postanovleniya-dumy/zakony-stavropolskogo-kraya/item/26503-zakon-stavropolskogo-kraya-ot-24-dekabrya-2021-g-135-kz-o-patrioticheskom-vospitanii-v-stavropolskom-krae.html> (дата обращения 01.03.2022)
3. Рабочая программа для обучающихся основного общего образования и среднего общего образования по предмету история Ставрополя [Электронный ресурс]// <https://infourok.ru/rabochaya-programma-istoriya-stavropolya-5634491.html> (дата обращения: 01.03.2022)

УДК 796.41

Джанаева Валерия Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки
Dzhanaeva V. S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: v.n.dzhanaeva@mail.ru

Научный руководитель: Найданова А.Ф., ст. преподаватель

Лечебная физическая культура как эффективный способ лечения вегетососудистой дистонии у детей Therapeutic physical culture as an effective way of treating vegetative-vascular dystonia in children

Аннотация: синдром, представленный в виде разнообразных нарушений вегетативных функций, связанных с расстройством нейрогенной регуляции и возникающих по причине нарушения баланса тонической активности симпатического и парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, называется вегетососудистой дистонией (далее ВСД). ВСД проявляется функциональными нарушениями, но обусловлены они субклеточными нарушениями.

Abstract: The syndrome, presented in the form of various disorders of autonomic functions associated with a disorder of neurogenic regulation and arising from a violation of the balance of tonic activity of the sympathetic and parasympathetic parts of the autonomic nervous system, is called vegetative-vascular dystonia (hereinafter VSD). VSD is manifested by functional disorders, but they are caused by subcellular disorders.

Ключевые слова: вегетососудистая дистония, дети, синдром, заболевание, лечебная физическая культура.

Key words: vegetative-vascular dystonia, children, syndrome, disease, physical therapy.

У детей вегетососудистая дистония проявляется в виде снижения активности кровеносных сосудов, которое приводит к нарушениям в различных органах и системах организма.

Современная медицина находится в состоянии постоянного активного развития, существует достаточно большое количество и лабораторных, и инструментальных методов

лечения, но поставить диагноз вегетососудистой дистонии достаточно сложно. Так как возникает много сложностей в постановке диагноза, как сосудистая дистония у детей, то и возникает много проблем и в дальнейшем во взрослой жизни. Связано это с тем, что именно в детстве начинает проявляться сосудистая дистония у детей и первые ее симптомы возникают еще в младшем возрасте, но не всегда им вовремя уделяют должного внимания, либо ошибочно путают с признаками другого заболевания.

Невнимательные отношения родителей к здоровью своего ребенка, может стать следствием вегетососудистой дистонии у ребенка. Автономная (вегетативная) детская система, далеко не развита у детей, но она несет огромную ответственность за рост организма, питание, его дыхание и другие жизненно важные функции организма ребенка. Отрицательно сказываются на организме ребенка – повышенная нагрузка на детский организм, перенапряжение в школе, спорте, все это может привести к нарушению вегетативной нервной системы. Основной причиной возникновения сосудистой дистонии у детей считается быстрый и стремительный рост, проявляется это в основном у ребят подросткового возраста, когда внутренние органы не успевают развиваться. Получается так, что рост ребенка увеличивается, а органы и системы отстают в развитии и это провоцирует дисбаланс во всем организме.

Улучшить состояние при вегетососудистой дистонии можно при правильно подобранном комплексе физических нагрузок, в основном при активном образе жизни.

Поэтому в число терапевтических мероприятий необходимо включать лечебную физкультуру (далее ЛФК). Индивидуально для ребенка-пациента подбираются специальные комплексы упражнений, которые учитывают его возраст, общее состояние, симптомы и другие особенности. Принципами построения таких тренировочных занятий являются:

Выбор комплекса в зависимости от нарушений артериального давления (по гипертоническому или гипотоническому виду).

Отсутствие сильных физических нагрузок. Забеги на время, подъем тяжестей, большое число повторов в данных занятиях не нужны.

Отсутствие фиксации успехов и неудач, чтобы снизить тревожность, которая подтачивает здоровье людей с ВСД. Ориентироваться следует на самочувствие. Не рекомендуется проверять состояние физических показателей организма – пульса и давления.

Необходимость выполнения дыхательных упражнений, чтобы улучшить питание тканей кислородом и лучше заниматься на свежем воздухе. Упражнения на дыхание должны быть в составе любого комплекса.

Если придерживаться основных особенностей построения тренировочных занятий, становится ясно, что лучшими видами являются:

- бег трусцой и пешие прогулки в хорошем темпе;
- плавание;
- йога;
- велоспорт;
- аэробика и танцы;
- лыжи, коньки;
- занятия на тренажерах без силовых элементов.

Таким образом, подводя итоги, следует отметить, что регулярные занятия, без изнурения высокими нагрузками очень важны. Не следует ставить цель достижения высоких результатов, утомляться большим количеством повторений отдельных упражнений или комплекса. Нужно заниматься так, чтобы получать удовольствие от повышения тонуса организма и бодрости, и общегосвоего состояния.

Для тренировок не стоит выбирать конкретный комплекс (род тренировок). Занятия необходимо чередовать разными дисциплинами. Основной целью таких занятий является поднятие тонуса и уверенности в собственных силах, насыщение тканей кислородом. Не нужно участвовать в соревновательной деятельности и сравнивать свои успехи с успехами сверстников. Положительным результатом при выполнении упражнений ЛФК, при ВСД будет увеличение

работоспособности и способности организма к адаптации.

Список литературы

1. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура: Учебное пособие / В.А. Епифанов, А.В. Епифанов, И.А. Баукина. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. - 568 с.
2. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура и массаж: Учебник для медицинских училищ и колледжей / В.А. Епифанов. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018. - 528 с.
3. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина: Учебник / В.А. Епифанов. - М.: Медицина, 2014. - 304 с.
4. Козырева, О.В. Физическая реабилитация. Лечебная физическая культура. Кинезитерапия. Учебный словарь-справочник. / О.В. Козырева, А.А. Иванов. - М.: Советский спорт, 2019. - 280 с.

УДК 811.111

Епанова Валерия Александровна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Epanova V.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: epanovavaleria2@gmail.com

Научный руководитель: Павленко В.Г., доцент

Заемствование немецких слов в русском языке Borrowing German words in Russian language

Аннотация. В данной статье речь идет об особенностях заимствований немецких лексических единиц русским языком. Цель статьи - изучить основные изменения, которым подвергались немецкие слова, заимствованные русским языком. Автор делает вывод о том, что процесс заимствований из немецкого языка продолжается и в настоящее время, что делает необходимым его дальнейшее изучение.

Abstract. This article deals with the features of borrowing German lexical units in the Russian language. The purpose of the article is to study the main changes that German words borrowed by the Russian language. The author comes to the conclusions, that the process of borrowing from the German language continues and it is necessary to research it lately.

Ключевые слова: русский язык, немецкий язык, заимствование, лексическая единицы, экстралингвистические причины, функционирование, калькирование, транслитерация.

Key words: Russian, German, borrowing, lexical units, extralinguistic reasons, functioning, calculus, transliteration.

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем фактом, что русский язык практически на всем протяжении своего развития активно заимствовал слова из разных языков. А в силу того, что с Германией, Австрией и другими немецкоговорящими странами у России на протяжении очень длительного времени складывались вполне успешные социально-экономические, политические и культурные отношения, процесс заимствования немецких слов русским языком был и продолжает оставаться достаточно интенсивным. Соответственно, представляется целесообразным проанализировать особенности заимствования немецких слов русским языком.

Лексический состав современного русского языка отличается богатством и разнообразием, что дает любому представителю русской лингвокультуры без труда подбирать такие выражения, чтобы высказывание было максимально точным. Однако, практически каждый человек в своей

речи вольно или невольно использует заимствованные слова, в том числе и из немецкого языка, причем человек даже не всегда осознает, что та или иная лексическая единица представляет собой заимствование. Это происходит по той причине, что слова, заимствованные из немецкого языка, теперь прочно входят в словарный состав русского языка.

Заимствования представляют собой результаты языковых контактов между носителями разных языков и могут быть охарактеризованы как процесс перехода лексических единиц из языка-донора, в язык реципиент. После того, как заимствование произошло, такие лексические единицы осваиваются языком-реципиентом, причем нередко до такого уровня, что об иностранном происхождении заимствованного слова все просто забывают. Например, именно так произошло со словами «тарелка» – *der Teller*, «масштаб» – *der Maßstab* и многими другими [1, с. 74].

Заимствованию могут подвергаться как отдельные лексические единицы, так и их составляющие.

Принято выделять три основных разновидности заимствования лексических единиц, а именно:

1. Фонетический способ (транскрипция), который представляет собой заимствование лексической единицы таким образом, что ее звуковая форма остается без изменений.

2. Транслитерация, представляющая собой такую разновидность заимствования, при котором написание иностранного слова сохраняется, но используются буквы алфавита языка-реципиента.

3. Калькирование. В рамках данного способа заимствования имеет место заимствование ассоциативного значения и структурной модели лексической единицы. Результатом калькирования являются слова-кальки, то есть, такие слова и выражения, которые создаются по образцу иноязычной лексической единицы или словосочетания. К примеру, русская лексическая единица «выглядеть» образовалась в соответствии с немецкой словообразовательной моделью: посредством использования приставки «вы» (нем.: «aus») и глагольной основы «глядеть» (нем.: *sehen*), результатом чего явилось слова «выглядеть» (нем.: *aussehen*).

Необходимо обратить внимание на то, что заимствования из немецкого языка на протяжении очень длительного времени играли важную стилистическую роль в русском языке, поскольку вхождение этих слов в фонд русского языка происходило не само по себе, а в рамках введения в него определенных понятий, терминов и т.д. Слова из немецкого языка подвергались фонетическим, морфологическим и семантическим изменениям. Например, изменение немецких дифтонгов шло следующим образом: *eu, äu* – *ей*; *ei* – *ей*, *ай*, *а*, *и*; *au* – *ав*.

Далее представляется целесообразным рассмотреть вышесказанное на ряде примеров заимствованных лексических единиц: *das Fräulein* (*äu* – *ей*) – фрейлина; *der Freier* (*ei* – *ай*) – фраер; *der Eisberg* (*ei* – *ай*) – айсберг; *das Auto* (*au* – *ав*) – авто, автомобиль; *die Nadelfeile* (*ei* – *и*) – надфиль и т.п. [3, с. 73].

Если первой буквой в немецком слове являлась «h», то она начинала читаться как «г», например: *die Hauptwache* (*h* – *г*) – гауптвахта, *das Halstuch* (*h* – *г*) – галстук и прочие.

В процессе заимствования существительных нередко изменяется их род, например: *das Butterbrot* (средний род) – бутерброд (мужской род), *das Halstuch* (средний род) – галстук (мужской род), *die Fackel* (женский род) – факел (мужской род), *die Tomate* (женский род) – томат (мужской род), *die Losung* (женский род) – лозунг (мужской род).

В качестве наиболее значимых причин заимствования языком-реципиентом лексических единиц языка-донора исследователи называют следующие:

- исторически контакты двух народов, в данном случае – немецкого и русского;
- необходимость присвоения названий новым предметам и явлениям;
- мода;
- языковая экономия;
- значительный авторитет носителей языка-донора в той или иной области [1, с. 75].

Все вышеперечисленные причины заимствований можно отнести к экстралингвистическим. Однако, у заимствований имеются и внутрилингвистические причины, основными из которых

можно назвать следующие:

- отсутствие в языке-доноре эквивалентов, необходимых для номинации новых предметов или явлений. В качестве примера такого заимствования можно назвать такие слова, как: «штангенциркуль» (Stangenzirkel) – циркуль на металлическом стрежне; «бургомистр» (Bürgermeister) – предводитель граждан; «бакенбарды» (Backenbart) – борода на щеках и др.;

- тенденция применять одно заимствованное слово вместо описания того или иного явления, например: «тонфильм» (Tonfilm) вместо словосочетания «немой фильм» [4, с. 40].

Необходимо также обратить внимание на тот факт, что излишнее употребление заимствованных слов представляет собой своеобразную моду, которая, в свою очередь, обусловлена стереотипами, существующими в обществе. В качестве одного из таких стереотипов можно назвать несколько идеализированный образ немецкого общества с высоким уровнем жизни и значительными темпами научно-технического прогресса, от которого Россия пока отстает по ряду параметров.

Лексические единицы, которые были заимствованы из немецкого языка, можно встретить в самых разных сферах жизнедеятельности человека [2, с. 578]. В соответствии с этим критерием они могут быть подразделены на ряд групп, а именно:

- названия профессий: der Gastarbeiter – гастарбайтер, der Schlosser – слесарь, der Feldscher – фельдшер, der Jäger – егерь, der Soldat – солдат;

- названия инструментов и различных приспособлений: der Schieber – шибер (задвижка), die Spritze – шприц, das Mundstück – мундштук, das Zifferblatt – циферблат, die Scheibe – шайба, die Spindel – шпиндель, das Stemmeisen – стамеска;

- названия пищевых продуктов: das Butterbrot – бутерброд, die Waffel – вафля, die Tomate – томат и другие;

- названия предметов одежды и аксессуаров: das Vortuch – фартук, das Halstuch – галстук, die Schlappe – шляпа, die Reithose – рейтузы, der Knopf – кнопка;

- названия всего, что связано с транспортом: die Trasse – трасса, die Autobahn – автобан (автомагистраль), die Marschroute – маршрут, der Schlagbaum – шлагбаум и другие;

- военная терминология: der Blitzkrieg – блицкриг, der Sturm – штурм, das Lager – лагерь, das Zeughaus – цейхгауз (арсенал), die Hülse – гильза, die Hauptwache – гауптвахта, der Feldwebel – фельдфебель, die Haubitze – гаубица, der Gefreiter – ефрейтор;

- названия, связанные с природными объектами: die Landschaft – ландшафт, der Eisberg – айсберг, die Bucht – бухта;

- искусство: der Film – фильм, der Anschlag – аншлаг, das Malbrett – мольберт, die Flöte – флейта, das Feuerwerk – фейерверк, das Waldhorn – валторна, der Abriss – абрис [5, с. 109].

Необходимо также отметить тот факт, что в процессе приспособления к существованию в языке-реципиенте, заимствованные слова постепенно адаптируются к тем нормам, которые свойственны этому языку. Так, к примеру, суффиксы немецкого языка, которые отсутствуют в русском языке, заменяются теми, которые распространены в этом языке, или же иноязычными суффиксами, например: «маршировать» (от нем. marschieren) и др. Нередко род заимствованных слов также подвергается изменениям, например: галстук (нем. das Halstuch – средний род), парламент (нем. das Parlament – средний род), кегля (нем. der Kegel – мужской род), кегельбан (нем. die Kegelbahn – женский род), шрифт (нем. die Schrift – женский род). Имеют место также и изменения фонетической формы, что можно объяснить устной природой заимствований. Кроме того, первоначальное значение слова также может подвергаться изменениям в языке-реципиенте, например, немецкая лексическая единица der Maler, которую на русский язык можно перевести как «живописец» получила в русском языке значение «маляр» – человек, который занимается малярными работами (работами по покраске) [6, с. 226].

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей заимствования немецких слов русским языком, а именно:

1. На протяжении очень длительного периода своего существования русский язык постоянно совершенствовался, в том числе и посредством пополнения заимствованными слова-

ми. Наибольшее количество заимствований из немецкого языка появилось в русском языке на протяжении XVII–XVIII столетий, что было напрямую связано с реформами Петра Великого и, соответственно, с усилением научных, культурных и экономических связей России и Германии.

2. Заимствования из немецкого языка имеют как внутрилингвистические, так и экстралингвистические причины.

3. Те заимствования из немецкого языка, которые имеются и активно употребляются в современном русском языке, относятся к самым разным областям человеческой жизнедеятельности, однако, наиболее частотны они в военной сфере, а также в сфере названий инструментов и различных приспособлений.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что данная тема нуждается в более глубоких и детализированных исследованиях, например, с точки зрения функционирования отдельных заимствованных лексических единиц в текстах различной направленности: художественных, научных, бытовых и т.д.

Список литературы

1. Вартамян, Э.Л. Немецкие заимствования в русском языке /Э.Л. Вартамян–Уфа: ООО «Аэтерна», 2019.–312 с.
2. Гаттарова, Л.Х. Заимствование немецких слов в русском языке/ Л.Х. Гаттарова // Молодой ученый. – 2019. – №49 (287). – 30-37 с.
3. Дьяков, А.И. Немецкие слова: заимствование или словообразование/ А.И. Дьяков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – №5. – 35-40 с.
4. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования немецких слов в современном русском языке/ А.И. Дьяков // Язык и культура. – 2003. – №3. – 40-47 с.
5. Комлев, Н. Г. Иностранные слова и выражения. /Н.Г. Комлев – М.: Слово, 1999. – 205 с.
6. Стокрацкая, Л.С. Немецкие заимствования XVIII–XX веков в русском языке/ Л.С. Стокрацкая // Записки Горного института. – 2008. – Т. 175. – 226-230 с.

УДК 511.12.091

Ерёменко Лидия Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Eryomenko L.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: l_eryomenko@bk.ru
Научный руководитель: Зверева Л.Г., доцент

Теория чисел Фибоначчи Fibonacci number theory

Аннотация: статья направлена на исследование об интересной последовательности. Актуальность темы состоит в том, что познав теоретические аспекты о золотой пропорции можно начать видеть принцип создания механических конструкций, рассмотрение закономерности позволяет повысить интерес к изучению математических наук, углубить собственные знания и увидеть практическое применение в жизни человека.

Abstract: the article is aimed at researching an interesting sequence. The relevance of the topic is that having learned the theoretical aspects of the golden proportion, you can begin to see the principle of creating mechanical structures, consideration of this pattern allows you to increase interest in the study of mathematical sciences, deepen your own knowledge and see practical application in human life.

Ключевые слова: математика, последовательность, спираль Фибоначчи, золотое сечение,

рекурсия.

Key words: mathematics, sequence, fibonacci spiral, golden ratio, recursion.

Математика - «Царица всех наук», которая представляет окружающий мир во всей его красе, а также дает объяснение всевозможным закономерностям и явлениям. Всё происходящее вокруг можно описать с помощью последовательности Фибоначчи. Числа Фибоначчи отражаются абсолютно во всех творениях природы, поэтому можно сформулировать цель работы - рассмотреть проявление теории чисел Фибоначчи и закона золотой пропорции в строении окружающих объектов и найти практическое применение использования последовательности в различных сферах жизнедеятельности. Тогда задачами будет изучение истории создания теории Фибоначчи; установление закономерности чисел Фибоначчи на примере решения задач об увеличении потомства кроликов; нахождение примеров использования золотого сечения; исследовать область практического применения числового ряда Фибоначчи.

Так одному итальянскому математику удалось описать некую последовательность. Леонардо Пизанский (1170 -1250) родился в Италии, в Пизанской республике, городе Пиза, известный по прозвищу Фибоначчи. В XIII веке он был одним из самых талантливых западных математиков. Франко-итальянский историк Гийомом Либри в 1838 году придумал имя Леонардо Фибоначчи, которое являлось сокращением от *filii Bonacci*, то есть сын Боначчи. Сам же математик обычно называл себя Леонардо Биголло Пизано, что означало путешественник из Пизы. Он был крупным научным деятелем в средневековой Европе, проявивший интерес к изучению искусства счёта в западных странах. После смерти, люди стали называть его «пропагандистом десятичной системы счисления и использования арабских цифр». И до наших пор он остается известным. За какие заслуги так прозвали ученого? В полной мере, уложив в голове всё изученное и грамотно используя свои умственные возможности, Фибоначчи написал трактаты, посвященные точным наукам и создал несколько книг, это -«*Liber Abaci*» («Книга расчетов» 1202 и 1220), «*Practica geometriae*» («Практика геометрии», 1220 год), «*Flos*» («Цветок», 1225 год -исследование, посвященное кубическим уравнениям), «*Liber quadratorum*» («Книга квадратов», 1225 год - задачи о неопределенных квадратных уравнениях). Участие в математических турнирах позволило ему детально разобрать различные технические вопросы. Впоследствии этого, в длительных путешествиях, Фибоначчи познакомился с индийско-арабской системой счисления. Узнав, что в древней Индии применяли особую числовую последовательность в формировании стихосложении, он написал в 1220 году второе издание книги *Liber Abaci*, которое распространила в западном мире индийско-арабскую систему счисления и получила имя автора. Учёный заострил своё внимание на числовой ряд, когда рассуждал на тему об увеличении потомства кроликов. В связи с этим, вопрос задачи был поставлен так: «Сколько пар кроликов будет ровно через год, если новорожденную пару, самца и самку, отдельно поместить в поле?». К этому вопросу были добавлены определенные ограничения:

- кролики не будут умирать;
- достигают половой зрелости не более чем, за один месяц;
- срок беременности будет равняться одному месяцу;
- ежемесячно рождается двое крольчат разных полов.

Условия задачи таковы, что после размещения двух новорожденных кроликов в поле, через два месяца родится первая пара потомков. В аналогичном порядке потомство продолжит такой же рост, вследствие этого в третьем месяце будет бегать три пары кроликов, в четвертом уже 5 пар, а через пять месяцев – 8. Полагаясь такой же логике, видно, что в пятый месяц будет – 13, в шестой – 21, в седьмой – 34, в восьмой – 55, в девятый – 89, в десятый – 144, в одиннадцатый – 233, в двенадцатый – 377. Закономерность данной задачи заключена в том, что в конце каждого месяца количество пар кроликов больше, чем в предыдущем ровно на столько, сколько пар было два месяца назад. Полагая, что каждый элемент представляет собой сумму двух предыдущих чисел, последовательность чисел будет выглядеть так : 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144,... Ряд состоит из целых чисел и начинается «1, 1», в дальнейшем сумма двух

любых последовательных чисел есть следующее число. Числа Фибоначчи поддаются особому рекуррентному соотношению $A_{n>2}$ и n -е число равно $(n-1) + (n-2)$. Если взять любой член последовательности и разделить его на предыдущий, то получится величина, которая будет колебаться около иррационального значения 1.61803398875... До 13-ого числа в последовательности значение будет то его превосходить, то не достигать, потом этот результат становится постоянным до бесконечности. В средневековье это неизменчивое число приобрело название «*Божественная пропорция*», а современники называют его «пропорцией Золотого сечения», математически это звучит так: «*Предел отношений a_{n+1} к a_n равняется золотому сечению*». Вместе с тем такой набор цифр с точки зрения точных наук обладает уникальным свойством. Так, разница между квадратом любого числа и квадратом числа на две позиции левее, будет числом Фибоначчи или же сумма квадратов стоящих рядом чисел будет числом Фибоначчи, которое стоит через две позиции после большего из возведенных в квадрат чисел.

Если охватить весь мир, то в каждой его частичке можно увидеть элементы «золотой пропорции», частью которой является спираль Фибоначчи. Число 1.618 использовали в Древней Греции при конструировании Парфенона, ведь его можно заметить в масштабах природы разной величины. Так же при постройке пирамид в Гизе древние египтяне использовали тот же параметр. Художники эпохи Возрождения для создания своих живописных картин с перспективной композицией полагались на эту спираль. И даже знаменитый Леонардо да Винчи изображал прямоугольник так, что одна из его сторон выглядела больше другой в 1.618 раза, поэтому в дальнейшем, и в обычной жизни люди применяли его, чтобы сооружать различные построения. В живой природе эта удивительная последовательность встречается так же довольно часто, её можно заметить в разных природных явлениях: в когтях некоторых животных, силуэтах цветов, формах бактерий и даже в морских волнах, *все существующие галактики во Вселенной закручены по форме спирали*. В целом последовательность проявляется практически во всем. Так, пропорции различных частей человеческого тела составляют число, близкое по значению к золотому сечению. Считается, что если эти очертания совпадают с формулой золотой пропорции, то внешность человека идеальна сложена. *Даже звук* подчиняется правилу Фибоначчи: наивысшая точка звука, вызывающая неприятное ощущение в наших ушах равна 89 децибелам.

Американский управленец и инженер Эллиотт Ральф Нельсон в 1930-х годах был погружен в изучение анализа цен, а точнее годовых, месячных, недельных, дневных и часовых графиков различных фондовых индексов. В ходе своего исследования он обратил внимание на то, что движение индексов подчинено определенным ритмам, в пропорциях которых прослеживается «золотое сечение», равное - 1,618. После Эллиота многие исследователи рынка искали различные применения последовательности Фибоначчи в торговле и благодаря развитию вычислительной техники, аналитикам удалось продвинуться в данном направлении: «Quik» – общеизвестный терминал для торговли на российском фондовом рынке, который рекомендует клиентам инструменты, построенные с использованием ряда Фибоначчи. Каждый пользователь рынка задает вопрос: «Когда, как, и где цена может изменить свое направление?» и для того, чтобы осознать, как грамотно распоряжаться своими средствами если они нуждаются в ценовых ориентирах. Но не всегда удается это точно определить, поэтому числа Фибоначчи способствуют решению этой проблеме.

Человек всегда вел наблюдения за окружающей средой в попытке описать природу явлений, которые оставались для него загадкой. И при таких исследованиях выяснилось, что эта уникальная последовательность находит свое применение фактически во всем и широко распространена в природе, архитектуре, искусстве и космосе, во всех этих сферах существуют закономерности, которые описывает теория Фибоначчи, и по которым природа создает свою неповторимую красоту.

Список литературы

1. Волошинов, А.В. Математика и искусство: монография. /А.В. Волошинов– М.: Просвещение, 1992.– 404 с.

2. Воробьев, Н.Н. Числа Фибоначчи: 2-е издание. /Н.Н. Воробьев – М.: Наука, 1984г. – 71 с.
3. Фернандо, К. Золотое сечение. Математический язык красоты: научно -популярное издание. / К.Фернадо– М.: Де Агостини, 2014 – 160с.
4. Божественная гармония. Тайны мироздания в числах [Электронный ресурс] // <https://pearative.ru/stati/chto-takoe-zolotoe-sechenie/> (дата обращения: 21.03.2021).
5. Числа Фибоначчи: история и современность [Электронный ресурс] // <https://investprofit.info/tchisla-fibonatchtchi/>, свободный (дата обращения: 24.03.2021).

УДК 7.06

Казакова Анастасия Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kazakova A. A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nastyakazakova2002@bk.ru

Научный руководитель: Евченко В.К., ст. преподаватель

Проблемы формирования художественного образа на уроках скульптуры и рисунка в учреждениях дополнительного образования у детей младшего школьного возраста
Problems of the formation of an artistic image in sculpture and drawing lessons in institutions of additional education for children of primary school age

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы формирования художественного образа на уроках скульптуры и рисунка у детей младшего школьного возраста. Мы поговорим о методах и приемах, которые могут помочь ребенку понять, что такое художественный образ и для чего он нужен. А также, разберем сложность с которой сталкивается педагог и попробуем найти альтернативные пути к решению этой задачи.

Abstract. The article deals with the main problems of the formation of an artistic image in sculpture and drawing lessons for children of primary school age. We will talk about methods and techniques that can help a child understand what an artistic image is and what it is needed for. And also, we will analyze the complexity faced by the teacher and try to find alternative ways to solve this problem.

Ключевые слова: Проблема формирования художественного образа, дети младшего школьного возраста, рисунок, скульптура, педагог.

Keywords: The problem of the formation of an artistic image, children of primary school age, drawing, sculpture, teacher.

Формирование художественного образа включает в себе очень сложную и важную задачу. Преподавателю часто приходится уделять внимание не только на программу изобразительного искусства, но и на возрастную психологию ребенка, ведь только зная последовательность формирования определенных качеств в разном возрасте, можно приступить к разработке методике выработке этих качеств. Художественный образ можно развить в разном возрасте, но именно в младшем школьном возрасте лучше всего «заложить фундамент» для дальнейшего развития и процветания. Невозможно не согласиться, что почти каждый преподаватель на уроках искусства сталкивается с такой проблемой, как формирование художественного образа. Не каждый преподаватель изобразительного искусства с опытом работы может сказать, что такое художественный образ и есть ли он в его картинах. Одна из задач учителя рисунка и скульптуры - объяснить понятным для ребенка языком, что такое художественный образ, но и попытаться подтолкнуть ученика на создания собственного.

В этой статье мы поговорим о сложности формирования художественного образа у детей младшего школьного возраста. Какие задачи ставит перед собой учитель, какими способами можно избежать возникших недопониманий и как сделать так, чтобы ребёнок понял и осознал, что от него хотят.

Если рассмотреть период младшего школьного возраста со стороны психологии, то можно заметить, что именно на этом этапе у ребенка формируются: умения мыслить, находить решения проблемам, проявлять интерес к конкретным видам деятельности [2, с. 3]. Они вступают в социум и часто это время сложно и непонятно для них. Появляется график, учеба и домашняя работа. В этом возрасте малыши очень устают и требуют особого внимания к своим потребностям. А именно к духовным. Важно помнить, что в начальной школе нельзя забывать про досуг и отдых ребенка. Безусловно дети становятся взрослее, начинают подражать родителям, сверстникам или своим кумирам. Именно в этот период очень важно выработать у ребёнка своё мнение и свой взгляд, дать ребёнку понять, что художественный образ у каждого творческого человека особенный и проявляется индивидуально. Важно обратить своё внимание и на то, что для начала нужно попытаться показать, что есть такое художественный образ и только позже задаваться вопросом о формировании его.

Обращаясь к определению, можно прочесть, что художественный образ – всеобщая категория художественного творчества, форма истолкования и освоения мира с позиции определённого идеала, путём создания эстетически воздействующих объектов. Базовое понятие в теории искусства, где оно определяется как создание и восприятие художественных образов – особой формы отражения действительности. [1]. Читая это определение, нужно постараться разобрать каждое слово и вникнуть в самую суть, а для ребёнка младшего школьного возраста такая задача сложна. Поэтому прежде, чем знакомить ребенка, давайте разберемся сами, что такое художественный образ и для чего он так важен.

Говоря простым и понятным языком, это то, что отличает одного художника от другого. Все люди видят по-разному. Это легко заметить на уроках рисунка или скульптуры, когда дети получают одно общее задание, каждый из них выполняет по-своему. И тут главное не спугнуть эту изюминку, не стоит сильно критиковать ребенка, если его рисунок плохо сопоставим с постановкой. Ведь именно с этой непохожести начинается формирование художественного стиля, что в дальнейшем будет отличать его работы от других детей. Российский ученый и педагог В. К. Лебедев пишет: «Одним сходством здесь не обойдёшься. Надо знать и уметь пользоваться таким качеством художественного образа, как выразительностью. Необходимо подчинять многие структуры образа этому качеству, чтобы в каждом конкретном рисунке работало главное, цельный образ, созданный чувствами, эмоциями и желанием художника» [4, с. 135]. Нельзя не согласиться с этими словами, ведь художник не тот, кто рисует лишь то, что видит, он анализирует, сопоставляет и компоует, подбирает колорит, выбирает цветотень и настроение изображаемого.

Так как же это всё объяснить ребёнку младшего школьного возраста? Достаточно сложно, но определённо возможно. Для этого существует множество упражнений. Именно ребёнок не имеет границ в воображении и может многое представить, поэтому ни в коем случае нельзя ограничивать или заставлять его. Многие преподаватели могут не одобрить, если, например, на уроках скульптуры ребёнок лепит яблоко нестандартной формы или различных цветов. Перед учителем должна стоять задача не поругать юное дарование, а в первую очередь спросить, почему этот предмет он представляет именно так. Если же ребёнок получит замечание и слова «ты ошибся, сделай так, как все», он может замкнуться и отказаться от самовыражения, а ведь от этого напрямую зависит формирования художественного образа. Ребенку стоит дать свободу выбора самовыражения и учителю нужно обращать на это внимание, на проявление индивидуальности каждого ребенка. «Желание быть кем-то другим – это потеря самого себя» – Курт Кобейн [3, с. 52]. Только мы сами можем сотворить что-то новое. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что ребенок младшего школьного возраста должен научиться понимать, что такое рисовать с натуры. Преподавателю следуют так сформировать правила рисования с натуры и

видение ребенка, чтобы в конце получить гармонию этих двух необходимых качеств. Как этого добиться можно показать на своём примере или на примере преподавателей, с творчеством которым дети знакомы. Дети начальной школы будут верить и понимать взрослого, если увидят его слова в действии. Можно поставить постановку, и дать задание преподавателям нарисовать её. Тогда дети смогут не только услышать, но и увидеть, что такое художественный образ. Можно попросить самих ребят выполнить задание. Расчертить лист небольшого формата на три равных прямоугольника, каждый из которых подписать. Под номером один будет линия, дальше пятно и завершающим прямоугольником – точка. Задание будет таким: изобразить предмет или несколько предметов используя только те элементы, название которых совпадает с названием прямоугольника. Таким образом у детей спадают ограничения на ровный штрих, или простроенную форму, в работу подключается воображение. После выполнения такого упражнения преподаватель может устроить просмотр работ. Услышав комментарий за свою работу ребёнок получит возможность мыслить шире, для него откроются и будут подвластны новые границы. Также можно воспользоваться особенностями скульптуры. Провести ознакомительный урок изобразительного искусства, на котором познакомить детей с работами разных скульпторов. Например, разнообразное выполнение статуи Аполлона. Многие скульпторы брались изобразить какую-то сцену или статую этого знаменитого древнегреческого бога. У каждого он выходил похожий друг на друга основными цветами, но в целом они были различны. с похожими чертами, но в целом разным, выполненным по-своему. Именно визуальные примеры помогут детям лучше осознать, что такое художественный образ. Именно такие предметы, как рисунок и скульптура, самым понятным языком, с помощью тактильных ощущений, помогут дальнейшему развитию.

Напоследок хотелось бы сказать, что формирование художественного образа очень сложный этап в развитии творческого потенциала и формировании эстетического вкуса у ребенка младшего школьного возраста. Только педагог способен помочь ребёнку понять и осмыслить. Нужно не жалеть уделять больше времени на такие важные вещи в сфере изобразительного искусства. Но ни в коем случае не забывать, что дети младшего школьного возраста еще дети, и если что-то у них не получилось с первого раза, не нужно настаивать. Стоит набраться терпения и пусть малыш совершает ошибки и учится на них, постепенно переходя на новый уровень своего развития и взрослея.

Список литературы:

1. Википедия – Художественный образ [Электронный ресурс] // <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B1%D1%8A%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2>. (дата обращения: 03.04.2022)
2. Кирилина, Рената Основные этапы развития младших школьников [Электронный ресурс] // <https://gladtolearn.ru/blog/osnovnye-etapy-razvitiya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.04.2022)
3. Курт, Кобейн – Цитаты про индивидуальность [Электронный ресурс] // <http://itmydream.com/citati/individualnost> (дата обращения: 03.04.2022)
4. Лебедко, В. К. Представление о пространстве и искусство [Текст] / В. К. Лебедко. – М.: Прометей, 1993. – С. 135.

УДК 821.161.1

Казарян Кристина Георгиевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kazaryan K.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kristina.kazaryan.99@mail.ru

Жанровые особенности «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева через призму современного литературоведения
Genre features of I.S. Turgenev's «Senilia» through the prism of modern literary criticism

Аннотация: В статье рассматривается жанровой специфики «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева. Даются определения стихотворениям в прозе с точки зрения различных литературоведов. Делается вывод, о значимости фрагментов в мировой литературе.

Abstract: The article examines the genre specifics of the «Senilia» by I.S. Turgenev. Definitions of poems in prose are given from the point of view of various literary critics. The conclusion is made about the importance of fragments in the world literature.

Ключевые слова: стихотворения в прозе, И.С. Тургенев.

Key words: The «Senilia», I.S. Turgenev.

Вопрос о жанре «Стихотворений в прозе» сложный и достаточно запутанный. Мнение исследователей расходятся. Большинство исходит из того, что нельзя рассматривать «Стихотворения в прозе» среди других произведений Тургенева, распределив их, например, в хронологическом порядке. Н.К. Невзоров предполагал, что стихотворения в прозе – просто сборник разнородных произведений. Он считал, что возможна любая перегруппировка фрагментов. ссылка

Особое мнение о жанре «Стихотворений в прозе» было у Л.В. Гроссмана. В 1918 году он пришел к выводу, что этот цикл Тургенева есть не что иное, как философская поэма. «Это строго согласованное, сжатое тисками трудной, искусной и совершенной формы, отшлифованное и законченное создание представляет в своем целом поэму о пройденном жизненном пути, напоминающую исповеди средневековой поэзии» [5].

Он видел в этом цикле своего рода эксперимент в поисках новых поэтических форм, произведение, построенное на новых ритмах и состоящее из пятидесяти строф-песен.

Н.И. Пруцков определил несколько иначе. Он считал «Стихотворения в прозе» глубоко своеобразным литературным жанром. По его мнению, стихотворения написаны как бы единым дыханием, целостны и едины по своим художественным принципам. Каждое из них – насыщенная глубоким содержанием ритмическая новелла-миниатюра [39].

В «Стихотворениях в прозе» нет ни одного фрагмента, где невозможно было бы обнаружить лирического героя. Он присутствует во всех сценах. Таков был замысел Тургенева.

Стихотворения в прозе как жанр – явление по меньшей мере непривычное, никакими поэтиками до Тургенева не зафиксированное. Сам Тургенев рассматривал их первоначально «как эскизы» для будущих произведений, но в обращении к читателю (в первой публикации) назвал «Стихотворениями» (по рекомендации М.М. Стасюлевича). В предисловии же редакции было дано иное определение: «...мимолетные заметки, мысли, образы, которые отмечались у него на листках под тем или другим впечатлением текущей жизни, как его личной, так и общественной, за последние пять лет [1, с. 130].

Отмечая их отличие от «законченных произведений», редакция называет их далее «отрывками» [2, с. 29], но в заключении тем не менее утверждает: «Это действительно стихотворения, несмотря на то, что они написаны в прозе». Соотнесение с привычным рядом произведений не упраздняло жанровой неопределенности стихотворений в прозе. ссылка

Впоследствии В. Борюсов, в общем резко отвергая стихотворения в прозе как жанр [1, с. 130], о тургеневском цикле отзывался положительно. «Стихотворения в прозе» Тургенева – безусловно проза, но художественная и прекрасная» [1, с. 131].

С.А. Малахов едва не первый стал различать в их массе некоторые привычные жанры – «форму сказаний, «фантазий» и «снов» [2, с. 72]. Несколько лет спустя А. Лежнев мимоходом

сблизил некоторые из них с притчами О. Уайльда. [1, с. 132].

Размышляя об истоках тургеневского цикла, сближая его с западноевропейской литературной традицией, Л.В. Пумпянский видел в стихотворениях в прозе развитие аллегорий Леонарди. Пумпянский, анализируя циклы стихотворений, различал в них видения, притчи, басни, сказки, легенды, очерки, зарисовки, диалоги и даже лирические пейзажи, словесные портреты и мифологические картины [8, с. 24]. Вместе с тем он признавал, что в рамках цикла жанровые признаки как бы стираются, отдельные фрагменты приобретают некоторые общие признаки, поэтому в целом можно говорить о стихотворениях в прозе как о действительно самостоятельном жанре, определив его как лирико-философское раздумье.

В цикле «Стихотворений в прозе» Тургенева к числу видения отнесен «Конец света». Идейный замысел фрагмента можно раскрыть при сопоставлении с утверждением Герцена о внутреннем состоянии в России: «Прислушайтесь, благо тьма не мешает слушать: со всех сторон огромной родины нашей: с Дона до Урала, с Волги до Днепра растет стон, поднимается ропот- это начальный рев морской волны, которая закипает, чреватая бурями, после страшного утомительного штиля». [4, с. 134]. В 1861 году у Герцена были основания для оптимистического призывного обращения после нарисованной картины: «В народ! К народу!». У Тургенева спустя 17 лет для подобного оптимизма оснований не было.

По структурно-жанровым признакам к «Концу света» близки фрагменты «Череп», «Порог», «Насекомое», «Лазурное царство», «Два брата», «Нимфы», «Христос и Природа»: в фантастической картине мифа, сна или кошмара повествователю открывается некое обобщение, закон природы или истина, обычно скрытая и недоступна познанию.

Видения и подобные им фрагменты составляют третью часть цикла «Стихотворений в прозе».

К видениям примыкают легенды. Их в цикле немного: «Восточная легенда», «Два четверостишия» и относящиеся скорее к преданиям фрагменты «Маша» и «Дурак»; впрочем, в последнем настолько сильна дидактика, что он, имея внешние признаки предания, по существу смыкается с притчами.

Обычно в легендах отсутствует дидактика; здесь же следует в заключении неназойливое, эмоционально преображенное поучение: «Но как мне было жаль исчезнувших богинь. Как тонкая «скрепа», оно соединяет нарисованную картину еще с одним жанровым полюсом в цикле «Стихотворений в прозе» – с притчами.

На наш взгляд к числу притч должны быть отнесены фрагменты «Довольный человек», «Дурак», «Два богача», «Враг и друг».

Довольно значительное число произведений цикла должно быть отнесено к жанру очерка и родственной ему сцене. Это «Деревня», «Маша», «Воробей», «Роза», «Милостыня», «Эгоист», «Голуби». Разумеется, отнесение не может быть полным: взаимопроникновение разнородных жанровых признаков и прилаживание их в структуре стихотворения в прозе сказывается на фрагментах и этого ряда. Так, если «Деревня» представляет по всем признакам законченный очерк-зарисовку, то «Маша» тяготеет к преданиям, «Эгоист» – к очерку-портрету, «Последнее свидание» – к видению, «Голуби» и «Воробей» – к гимну, жизнеутверждению, преодолению страха смерти.

Элегия как жанр отчетливо различается среди других произведений, хотя и ее признаки в ряде случаев осложнены сочетаниями с другими жанрами. Чистыми элегиями в прозе могут быть названы фрагменты «Собака», «Старик», «Камень», «Завтра, завтра!», «Что я буду делать?», «Как хороши, как свежи были розы...» и «Молитва».

М.М. Бахтин считает «Стихотворения в прозе» монологическим произведением с единственной точкой зрения, сквозь которую преломляются все стороны и детали изображения.

Лирический герой – единственный герой цикла, на которого безотрывно обращено внимание писателя. Все остальные персонажи и героини появляются на краткий момент и немедленно исчезают из тьмы во тьму, чтобы никогда больше не вернуться в цикл. Они помогают всякий раз лирическому герою уяснить собственное настроение. Их поступки и события, в которых они

участвуют, лишь иллюстрации, аллегорическое воплощение раздумий героя. Нередко все эти персонажи сами являются порождением фантазии героя и он этого не скрывает.

Цикл (от греч. κύκλος – круг) означает, в применении к литературе, ряд произведений, связанных общим сюжетом и составом действующих лиц [6].

На примере своего героя писатель подводит читателя к выводу: как ни печальна жизнь под угрозой смерти, но она прекрасна, ею надо дорожить, надо жить правильно, в соответствии с представлением о совести и добре, ибо вслед за жизнью – не только смерть – небытие, но и новая жизнь в памяти людей; ни поправить, ни подчистить, ни изменить уже ничего будет нельзя.

«Хотя и написанные в прозе, эти лирические «стихотворения» – образцы совершенной поэзии; некоторые из них – перлы высокой красоты и производят такое же впечатление, как и лучшие стихи величайших поэтов; другие из них лучше всех других художественных произведений Тургенева выражают его философские взгляды.» [1, с. 241].

«...Тургенев, тонкий знаток человеческого сердца, умеет наблюдать и талантливо описывать красоты природы. Всегда простой и точный, он возвышается до истинной поэзии благодаря живости наблюдений и ювелирному искусству описаний.» [3, 2 с.].

«Литературная деятельность Тургенева имела для нашего общества руководящее значение, наравне с деятельностью Некрасова, Белинского и Добролюбова.» [3, с. 24].

«...Воздействие Тургенева на нашу литературу было самое хорошее и плодотворное. Он жил, искал и в произведениях своих высказывал то, что он нашел, - все, что нашел.» [3, 78 с.].

«Это строго согласованное, сжатое тисками трудной, искусной и совершенной формы, отшлифованное и законченное создание представляет в своем целом поэму о пройденном жизненном пути...» [3, 64 с.].

Таким образом, вопрос о жанре «Стихотворений в прозе» сложный и достаточно запутанный. Мнение исследователей расходятся.

Н.К. Невзоров предполагал, что стихотворения в прозе просто сборник разнородных произведений. Он считал, что возможна любая перегруппировка фрагментов.

Особое мнение о жанре «Стихотворений в прозе» было у Л.П. Гроссмана. В 1918 году он пришел к выводу, что этот цикл Тургенева есть не что иное, как философская поэма. Он видел в этом цикле своего рода эксперимент в поисках новых поэтических форм.

Н.И. Пруцков определил несколько иначе. Он считал «Стихотворения в прозе» глубоко своеобразным литературным жанром. По его мнению, стихотворения написаны как бы единым дыханием, целостны и едины по своим художественным принципам. Каждое из них – насыщенная глубоким содержанием ритмическая новелла- миниатюра [7].

Б.М. Эйхенбаум склонялся к признанию единства цикла «Стихотворений в прозе» именно на основании тематической общности фрагментов: «Сам Тургенев называл эту серию миниатюр *Senilia*, и он оставил бы это название, если бы его издатель не отсоветовал ему. Однако заглавие это правильное, и оно лучше всякого выражает трагический смысл этого произведения» [9, с. 645].

Список литературы:

1. Бурмистрова, Ю.Д Проблема циклообразования в русском и французском прижизненных изданиях «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева. /Ю.Д. Бурмистрова.– М.:Истина,2019.–216 с.
2. Бурмистрова, Ю.Д. «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева: Заглавие цикла как историко-литературная проблема /Ю.Д. Бурмистрова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2021.– №1.– С. 7-15.
3. Винникова, Г.Н. Тургенев и Россия. /Г.Н. Винникова – М.: Знание, 2006. – 441 с.
4. Герцен, А.И. Дилетантизм в науке /Герцен А.И.– М.: Правда, 1975. – 216 с.
5. Гроссман, Л.П. Последняя поэма Тургенева. [Электронный ресурс]// <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/grossman-poslednyaya-poema.htm> (дата обращения: 01.04.2022)
6. Николюкина, А.Н. Литературная, энциклопедия терминов и понятий/ А.Н. Николюкина– М.: Интелвак, 2001.–1596 с.

7. Пруцков, Н.И. Расцвет реализма Поэзия 70-х годов. [Электронный ресурс]// <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/kritika/pruckov-rascvet-realizma/poeziya-70.htm> (дата обращения: 01.04.2022)
8. Пумпянский, Л.В. Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 864 с.
9. Эйхенбаум, Б.М. О прозе. О поэзии. – Л.: Художественная литература, 1986. – 456 с.

УДК 316.346.2: 81'233:811

Коновалова Анастасия Георгиевна
ФГБОУ ВПО КубГУ г. Краснодар
Konovalova A. G.
FSBEI of HPE KubSU,
Krasnodar
E-mail: nastakonactrisa@gmail.com
Научный руководитель: Прима А. М., доцент

Различия мужской и женской речи. Языковой срез **The differentiation of male and female speech. Language overview**

Аннотация: В статье описывается дифференциация мужской и женской речи: основные отличия и свойственные каждому полу особенности. Также проанализированы различия в ряде иностранных языков.

Abstract: The article describes the differentiation of male and female speech: the main differences and characteristics peculiar to each gender. Variations in a number of foreign languages are also analyzed.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные исследования, мужская и женская речь, гендерная коммуникация, язык и гендер, гендерные различия.

Keywords: Gender, sex, gender studies, male and female speech, gender communication, language and gender, gender differences.

Оппозиция «мужское/женское» издавна укоренилась в сознании человечества и продолжает влиять на социализацию людей. А.В. Кирилина отмечает: «Под *гендерными стереотипами* мы понимаем культурно и социально обусловленные мнения и пресуппозиции о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке» [1].

Важную роль в воспроизводстве и закреплении гендерных стереотипов играет язык. В речи мужчины и женщины обычно используют разные лексические единицы для обозначения одного и того же. Таким образом, два слова, схожие по смыслу, выбираются говорящим в зависимости от их пола.

В русском языке мужчинам для синтаксической связки предложения свойственно использовать подчинительную связь, в то время как в женской речи чаще встречаются непрямые просьбы. Также, женщины в первую очередь отмечают положительную сторону, в мужской речи, наоборот, более выражено используется отрицательная оценка. Слова с гиперболизацией и уменьшительно-ласкательными суффиксами чаще встречаются у женщин, а бранная лексика – у мужчин. Впрочем, мужчины более категоричны в своих суждениях, вследствие чего их речь отличается краткостью. В женской речи чаще употребляются конкретные существительные, а в мужской – абстрактные; мужчины чаще используют глаголы активного залога, женщины – пассивного [1]. Это объясняется более активной мужской жизненной позицией.

В английском языке первой, кто заговорил о гендерлектах, была Робин Лакофф. В 1975 году в своем исследовании она установила основные отличия женской речи, такие как использование

фраз «sort of» или вежливой формы «would you mind», кроме того частое употребление уточнения: «she is here, isn't she?». Императивы, например, «why don't you open the door?» также являются отличительной чертой. Ее исследование установило, что женщины чаще используют более «правильный» английский (к примеру, «whom do you like?» вместо «who do you like?») [2].

В книге «Язык и место женщины» она говорит, что существует «Женский язык», использование которого может нанести ущерб мужской репутации, например, «terrific» является нейтральным словом, а «divine» входит в список «женских слов» или «sweet» также является аналогом слова «cool» («What a terrific idea!» - нейтральная версия, «What a divine idea!» - женская версия) [2].

В свою очередь, Дебора Таннен отметила, что женщины чаще будут упоминать чувства, людей и отношения для достижения полного взаимопонимания. Они будут употреблять больше эмоциональных элементов в своей речи, используя преувеличения, такие как «so» и «such» («I was so happy», «He is such an idiot») [4]. Мужчины избегают эмоции, как признак слабости. Они отдают предпочтение фактам и занимают объективные позиции, занимая авторитетную или экспертную позицию, которая ставит их выше других. В разговоре женщины стремятся установить связь с другим человеком, не перебивая в течение длительного времени, однако могут задать вопрос или выразить сочувствие, чтобы лучше понять собеседника. В то время как мужчины чаще перебивают оппонента, для демонстрации власти и статуса.

Таким образом, в общении между мужчинами наблюдается тенденция переключаться на разные темы, поскольку они соревнуются за лидерство, впрочем, женщины позволяют разговору продолжаться в течение длительного времени, чтобы достичь большей глубины отношений.

В своем исследовании Джанет Холмс отметила, что в языке Яна (исчезнувший) также наблюдались различия в мужской и женской речи: некоторые слова, используемые между мужчинами, длиннее, чем эквивалентные слова, используемые женщинами для женщин, потому что в мужских формах иногда добавляется суффикс. Например «уаа» — женская версия слова человек, «уаа-па» — мужская [3].

Как раз обратное верно для Яньюва, языка австралийских аборигенов, находящегося под угрозой исчезновения, где часто женские формы длиннее, потому что мужчины и женщины используют разные формы префиксов, обозначающих классы существительных, глаголов и местоимений [3].

Японский язык является примером, когда язык и гендер влияют друг на друга. Все существительные, предназначенные для использования носителями женского пола, начинаются с «о-», что является почетной приставкой, используемой в вежливой речи. Например, слово живот мужчины произносят как «hara», а женщины – «опака» или слово деньги: мужская версия «kane», а женская – «okane» [3].

Языковые и гендерные отношения также можно обнаружить в некоторых языках коренных американцев, где склонение глагола может варьироваться в зависимости от пола говорящего. В языковых сообществах, где гендерные роли являются жесткими, этот тип влияния гендера на язык является обычным явлением. Однако, в Японии – обществе с традиционно четкими гендерными ролями – наблюдается разница в использовании языка поколениями, когда молодые женщины не придерживаются предписанных форм существительных, указанных в примерах выше.

Таким образом, можно сделать вывод, что во многих языках прослеживаются сходства, такие как употребление вежливых форм в обращениях и использование более «правильного» языка женщинами. Мужчины, наоборот, чаще будут стремиться продемонстрировать свой статус, вследствие чего они стремятся управлять тематикой диалога.

Список литературы

1. Кирилина, А. В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст]. /А.В. Кирилина – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 96 с.
2. Lakoff, R. Language and woman's place, Language in Society [Текст]. – М.: Cambridge University Press, 1973 – 50-52 с.

3. Holmes, J. Chapter 7: Gender and Age. An Introduction to Sociolinguistics, 3rd ed. [Текст]. – М.: Routledge, 1992 – 160-163 с.

4. Deborah Tannen, You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation, Perennial Currents [Текст]. – М.: Ballantine Books, 2001 – 45-49 с.

УДК 811.581: 81'367.626: 811.161.1

Коновалова Софья Георгиевна
ФГБОУ ВПО КубГУ г. Краснодар
Konovalova S.G
FSBEI of HPE KubSU с. Krasnodar
Krasnodar

E-mail: sofakonovalova65@gmail.com

Научный руководитель: Прима А. М., доцент

Гендерно нейтральные местоимения в иностранных языках и тенденции их применения в русском **Gender-neutral pronouns in foreign languages and trends in their use in Russian**

Аннотация: в статье рассматривается понятие гендерной идентичности, ее виды и изменения в формах, где необходимо ее указывать. Приведены также европейские и азиатские страны, в которых произошли преобразования и охарактеризованы тенденции к употреблению гендерно-нейтральных местоимений в русском языке.

Abstract: the article discusses the concept of gender identity, its types and changes in the forms where it is necessary to indicate it. European and Asian countries are also given, in which transformations have taken place and tendencies towards the use of gender-neutral pronouns in the Russian language are characterized.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, небинарность, гендерно-нейтральные местоимения, европейские языки, азиатские языки.

Key words: gender, gender identity, non-binary, gender-neutral pronouns, European languages, Asian languages.

Вследствие появления термина “гендер” раскрылось также понятие “гендерная идентичность” – идентификация себя с каким-либо гендером. Как писала А. В. Кирилина, гендер – это “сложная социальная и психическая конструкция, осознаваемая индивидами по-разному и не могущая быть сведена о простого линейного соотношения с гендерной ролью по типу “один к одному”.

В настоящее время общество стало выходить за рамки самоидентификации себя лишь только как “женщина или мужчина”, для обозначения гендерной идентичности начали появляться все больше терминов, например, genderqueer, pangender, bigender и т.д. В социальных сетях и других формах, где необходимо отмечать гендер, ввели новые опции: “prefer not to say” или местоимения “they; them”. Если пользователь интернет-пространства использует местоимения, не соответствующие предпочитаемым местоимениям другого индивида, то это может вызвать прямые упреки.

Во многих европейских странах, чтобы “расширить” язык для тех, кто может не считать себя мужчиной или женщиной, начали использовать различные формы обращения к таким людям. Например, в Швеции вместо “han/он” и “hon/она”; вне зависимости от пола все стали “hen”, то есть нейтральным родом. Или специальные местоимения в английском – eu, per, ve, xe и ze, употребление they в единственном числе. В испанском для подчеркивания гендерной нейтральности на письме используется “x”: “Todxs lxs chicxs están contentxs”, что традиционно писалось бы как

“Todos los chicos están contentos”; также в речи может употребляться “e”: “Todes les chiques están contentes”. В французском онлайн словаре Le Robert недавно появилось новое местоимение “iel”, которое может быть использовано для лиц любого пола. В немецкий на данный момент не было введено новых способов обращения к небинарным людям, поэтому употребляются флективные формы местоимений “er/sie” (он/она) – “ihn/sie, ihm/ihr, seiner/ihrer”.

В восточных странах тоже происходит внедрение новых местоимений по аналогии с английским местоимением “they”. Так, в июле 2021 года китайским арт-директором студии Razzle Чжу Цзыпэном был опубликован пост в его Инстаграм-аккаунте с новым иероглифом, который, как и 他 (tā “он”) и 她 (tā “она”) образован путем объединения графемы 也 с графемой 无 (wú “без/нет”). Читаться новый иероглиф должен также “tā” и переводиться как “они”. Ранее употреблялся другой вариант этого местоимения: “X也”. В таком языке, как корейский, гендер человека не так важен для общения. Есть 그 и 그녀, которые зависят от пола, но они не часто используются в повседневной неформальной речи, то есть в разговоре корейцы при упоминании человека говорят 이것 и 저것 (этот и тот). В Индии с 2014 годы признана каста хиджра, в которую входят люди, не идентифицирующие себя только как мужчина или женщина. Как заметила Овчинникова А.А.: “в работе К. Холл и В. О’Донован описана принятая среди хиджр практика использовать маркеры женского и мужского рода на хинди особым образом: например, мужской род используется при обозначении отношений власти, а женский род при обозначении отношений солидарности. Хиджра используют мужской род в формах прошедшего времени и женский род в формах настоящего времени для обозначения своей непринадлежности к бинарной дихотомии мужчина/женщина.”

В русскоязычном также нередко поднимался вопрос формирования и внедрении гендерно-нейтрального языка. Например, были предприняты многочисленные попытки ввести обращения “они/их”, впрочем, нами в Твиттере были найдены ещё такие местоимения, как “зве/зда” (“Зе подумалезд, что тебе понадобится помощь!” или “Зе уже пришлезд сюда, зда в другой комнате”)

Однако, ни один из вариантов так и не смог прижиться. Но несмотря на это, некоторые при начале сотрудничества или при знакомстве сразу спрашивают о предпочитаемых местоимениях; во время общения избегают указаний гендера, обращаясь в уважительной форме и используя местоимение «вы».

Список литературы

1. Гриценко Е.С. [Текст] О современных гендерных тенденциях в лингвистическом изучении гендера, его концептуализация и репрезентация (на материале английского языка): Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, Нижний Новгород, 2021. – [73 с.]
2. Овчинникова А. А. [Текст] Стратегия снятия гендерной неопределённости: языковые средства и дискурсивные условия реализации: Бакалаврская работа, Томск, 2017. – 89 с.
3. Французский словарь Le Robert [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dictionnaire.lerobert.com/>
4. Twitter [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://twitter.com/home>
5. Instagram [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.instagram.com/>

УДК 81’25

Кукиева Милена Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г.Ставрополь
Kukieva M. A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kukieva.00@mail.ru

Сущность и разновидности фразеологизмов как языкового явления The essence and varieties of phraseological units as a linguistic phenomenon

Аннотация: в данной статье исследуются флористические фразеологизмы в современном русском языке, приведены примеры использования флористических фразеологизмов в произведениях русской художественной литературы на примере произведений И.А. Бунина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского и др.

Abstract: this article examines floristic phraseologisms in modern Russian, considered examples of the use of floristic phraseologisms in the works of Russian fiction on the example of the works of I.A. Bunin, N.V. Gogol, F.M. Dostoevsky, etc..

Ключевые слова: флористические фразеологизмы, фитоним.

Key words: floral phraseology, phytonym.

Наша работа посвящена исследованию особенностей фразеологизмов с флористическим компонентом и их роли в произведениях русской художественной литературы.

Фразеологизмы часто употребляются в произведениях русской художественной литературы. Они позволяют создать неповторимость и творческую индивидуальность стиля писателей.

Использование в текстах фразеологизмов позволяет передать смысловые и эмоциональные оттенки, формировать картину мира писателя. Также с помощью фразеологических единиц наиболее полно раскрываются идейно-нравственные особенности произведения.

Фразеологизмы с компонентом-фитонимом так же часто используются в произведениях русских классиков. Взяв, например, неоконченный роман А.С. Пушкина «Дубровский»:

«...Приказчика моего нашли на другой день в лесу, привязанного к дубу и ободранного, как липку». [8, с. 20]

В данном примере великий классик употребил фразеологизм, немного изменив его: ободрать, как липку. Александр Сергеевич мог и не использовать данный фразеологизм, заменив его просто словами «приказчика, которого ограбили». Но стоит отдать должное таланту и оригинальности писателя, ведь использование идиомы во много раз повысило экспрессивность и красочность текста.

Классик русской литературы Иван Алексеевич Бунин в своём повествовании о безысходности человека «Деревня» употребляет следующую идиому:

«...Ему хотелось рассказать, как погибал он, с небывалой беспощадностью изобразить свою нищету и тот страшный в своей обыденности быт, что калечил его, делал «бесплодной смоковницей». [1, с. 113]

Ему же принадлежат следующие строки:

«...и какой необыкновенный народный солдатский язык – ни сучка, ни задоринки, ни единого фальшивого, готового, то есть литературно-пошлого слова». [5, с. 202]

Николай Васильевич Гоголь считается признанным мастером по фразеологизмам в русской литературе. Он умело и грамотно черпает из сокровищницы народной мудрости особенные изречения и мастерски использует их в своих произведениях.

Например, в повести «Тарса Бульба», Гоголем использован следующий фразеологизм:

«... В гневе иссек в капусту первого попавшегося, многих конников сбил с коней». [2, с. 574]

Писатель мог бы ограничиться просто словами «уничтожить, истребить, расправиться», но употребление фразеологического оборота позволило повысить экспрессивность текста, его своеобразность и красочность.

Также можно встретить фитонимы в составе фразеологизмов в комедии «Ревизор»:

«...Постой же, теперь я задам перцу все этим охотникам подавать просьбы и доносы». [3,

с. 130]

Выражение «задам перцу» употреблено писателем в значении «наказать, отчитать».

Обратимся к роману «Бесы» признанного мастера слова, писателя Ф.М. Достоевского. В нем используется фразеологизм, содержащий фитоним «чечевича»: «За какое чечевичное варево продали вы им вашу свободу?». [4, с. 640]

Классик мировой литературы немного видоизменил оборот «чечевичная похлебка», означающий «почти даром, за бесценок».

Д. Мамин-Сибиряк в своей книге «Последние клейма» использует следующее выражение: «...Куда им, – смеялась Анна. – В трех соснах заблудятся!». [6, с. 391]

В данном случае использование фразеологизма создает чувство вовлеченности в деревенскую жизнь и близость к русскому народу, его мудрости и в то же время юмору.

То же самое можно сказать и о следующем примере – предложении из книги «Трудный путь» Юрия Марковича Нагибина: «...А это, мать честная, клуб, контора, почта, больница, школа, елки-палки, колхозный санаторий». [7, с. 190]

Фразеологизм с комнонентом-фитонимом можно встретить и в произведении советского писателя и лауреата Нобелевской премии по литературе Михаила Шолохова «Поднятая целина»: «...Не мужчинское это дело, к тому же я ишо не кто-нибудь, а председатель сельсовета. – Не велика шишка. Прямо сказать, так себе шишка на ровном месте». [11, с. 438]

В книге Ю. Тынянова «Пушкин» имеются следующие строки:

«Батюшков был яблоко раздора меж петербургскими и московскими друзьями». [10, с. 498]

Здесь писателем употреблен фразеологизм «яблоко раздора», означающий «причина ссоры».

В произведении Юрия Сенкевич «Путешествие длиною в жизнь» можно заметить фразеологизм «божий одуванчик»:

«Она заинтересовала меня еще и потому, что в журнале я увидел карикатуру: на фоне гостиной, украшенной охотничьими трофеями – рогами, чучелами, – были изображены старикан-божий одуванчик и рядом молодая девица.» [9, с. 157]

Таким образом, из проведенного исследования видно, что многие классики отечественной литературы в своих произведениях охотно используют фразеологизмы, содержащие в своем составе фитоним. Это позволяет автору повысить экспрессивность текста, придать изюминку и оригинальность произведениям.

Список литературы

1. Бунин, И.А. Деревня. Стихотворения. Рассказы. Повести. /И.А. Бунин – М.: Художественная литература, 1973. – 528 с.
2. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 2. /Н.В. Гоголь – М.: Русская книга, 1994. – 763 с.
3. Гоголь, Н. В. Ревизор. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 4. / Н. В. Гоголь–М.: Русская книга, 1994. – 552 с.
4. Достоевский Ф. М. Бесы. Собрание сочинений в 15-ти томах. Том 7. / Ф. М. Достоевский. – М.: Наука, 1990. – 845 с.
5. Кондратович, А.И. Александр Твардовский: Поэзия и личность / А. Кондратович. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Художественная литература, 1985. – 318 с.
6. Мамин-Сибиряк, Д.Н. Собрание сочинений в 10 томах. Том 9. Хлеб. Разбойники. Рассказы. /Д.Н. Мамин-Сибиряк – М.: Правда, 1958. –383 с.
7. Нагибин, Ю.М. Председатель. / Ю.М. Нагибин –М.: Вече, 2013. – 384 с.
8. Пушкин, А. С. Дубровский / А.С. Пушкин. – Санкт-Петербург: Литера, 2018. – 93 с.
9. Сенкевич, Ю.А. Путешествие длиною в жизнь. /Ю.А. Сенкевич – М: Вагриус, 1999.– 381 с.
10. Тынянов, Ю.Н. Пушкин /Ю.Н. Тынянов. – М.: Вагриус, 1987. – 544 с.

11. Шолохов, М.А. Поднятая целина: Роман: В 2 кн. / М. А. Шолохов. – Красноярск: Кн. изд-во, 1976. – 696 с.

УДК 908

Кукленко Оксана Михайловна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Kuklenko O.M.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: kuklenko1997@yandex.ru

Научный руководитель: Немашкалов П.Г., доцент

Особенности положения семьи приходского духовенства во второй половине XIX века на примере Кавказской епархии
Features of the position of the family of the parish clergy in the second half of the XIX century on the example of the Caucasian diocese

Аннотация: в статье рассмотрены особенности положения семьи духовенства на примере Кавказской епархии во второй половине XIX века, раскрыты сложности материального положения, а также правовой статус и социальные роли.

Abstract: the article examines the peculiarities of the position of the clergy family on the example of the Caucasian diocese in the second half of the XIX century, reveals the complexities of the financial situation, as well as the legal status and social roles.

Ключевые слова: священнослужители, вдовы и сироты духовного звания, жена священнослужителя, просфорницы.

Key words: clergyman, widows and orphans of the clergy, the wife of a clergyman, prosphorist..

В настоящее время проблема положения семьи приходского духовенства является одной из самых малоизученных. Конечно же, стоит отметить, что многие исследователи касались данной темы, но лишь поверхностно и в контексте другой проблемы, например, те исследования, которые рассматривали повседневную жизнь священнослужителей. Однако данная тема представляет большой интерес, так как это направление исследования помогает более многогранно рассмотреть российское общество второй половины XIX века.

Если говорить о правовом статусе женщины духовного сословия, то стоит отметить, что он определялся положением ее мужа на церковной служебной лестнице. Вне зависимости от прежней сословной принадлежности до замужества, девушка автоматически возлагала на себя обязанности «представителя церковного ведомства» и входила в духовное сословие. Верхнюю ступень занимали жены старших священников, а именно протоиереев и священников-настоятелей (протопопицы и попадьи), затем шли дьяконицы и псаломщицы. Жены священников, как правило, занимались воспитанием детей и ведением хозяйства, так как у отца семейства на это времени не оставалось [12, с. 135].

В большинстве случаев семьи священнослужителей были многодетными. Так, например, в семье дьякона села Безопасного Стефана Зеленского, было 8 детей [8], в семье священника ст. Славянской Кубанской области Александра Подольского – 4 детей [4], в семье настоятеля Троицкой церкви ст. Должаской Кубанского войска священника Авраамия Кравченко – 6 детей [5]. Встречались случаи, когда в семье было 10 и более детей. Это обстоятельство влекло за собой большие траты, на которые у священнослужителей не было средств. Бюджет священнослужителя в основном складывался из платы за требы (т.е. священнодействия и молитвословы по нужду отдельных лиц), государственного оклада и собственного хозяйства. Священнослужители были

единственными кормильцами своих больших семей. Ещё сложнее становилось, когда дети подрастали. Каждому ребенку необходимо было дать соответствующее образование. Если, к тому же, дети были погодками, и им практически одновременно приходило время поступать в учебные заведения, отец семейства оказывался в весьма затруднительном положении.

Сложность материального положения вынуждала священнослужителей самостоятельно вести свое собственное хозяйство, которое приносило некоторый доход. Однако – это достаточно сложно совмещать службу священника и работу в поле. В таком случае священники не могли посвятить себя полностью служению Богу и наставлять приход на путь истинный.

Прокормить семью и так было достаточно сложно, а если священнослужитель умирал раньше срока, он обрекал свою семью на сложные жизненные испытания. Вдовы и дети духовенства могли рассчитывать только на сословные льготы и привилегии.

Понимая сложность жизненной ситуации священно и церковнослужителей, уволенных с должности по старости лет и болезням, а также вдов и сирот духовного звания, Синод принял Положения о призрении лиц духовного звания. В соответствии с этим положением сирот, способных к обучению принимали на казенное содержание в Училищах. Преимущество при определении на места престарелых больных или умерших отдавалось их родственникам, которые брали на себя обязанность заботы о них или их семейства, или посторонним людям, которые соглашались предоставлять семье священнослужителя пособия. Мальчикам-сиротам, которые получали образования в училищах предоставлялась часть доходов от дьяконских и причетнических мест, оставляемых на время пустыми. Вдовы и девушки-сироты получали преимущество перед другими при определении в просфорницы (женщина, занимающаяся выпечкой просфоры, т.е. богослужебного литургического хлеба) при церквях, или на особое добровольное подаяние от прихожан [2].

На территории Кавказской епархии действовали Попечительства о бедных духовного звания, которые учреждались при епархиальных кафедрах еще с 1823 года с целью оказания помощи служителям церкви в преклонном возрасте и призрения вдов и сирот. В их пользу шли особые кружечные сборы, отчисления из доходов кладбищенских церквей и остатки штатных сумм из монастырей [2].

Помогало попечительство только в тех случаях, когда было установлено, что просящий действительно нуждается в помощи. Если вдова или взрослые дети могли сами зарабатывать себе на пропитание и жизнь своим трудом им чаще всего отказывали в помощи, либо выделялись единовременные пособия на покупку орудия и материалов для работы, либо когда девушки-сироты вступали в брак. Кроме того, если у просящего есть на местах дети или ближние родственники, то в пособии ему также отказывалось и Попечительство оказывало содействие, чтобы дети или родственники позаботились о просящем [2]. Получаемого пособия хватало только на удовлетворение первостепенных потребностей нуждающихся и членов их семьи.

Так, например, было отказано в выплате пособия вдове дьякона ст. Дмитриевской П. Сергеевой в связи с тем, что она имела двух сыновей, которые могли содержать ее: один дьякон в ст. Усть-Лабинской, а другой священник в ст. Беломеченской, у которого она и проживала [3]. В тоже время, например, вдове дьякона с. Обильного М. Богдановой было назначено пособие 10 руб. серебром [7], вдове священника черноморского войска ст. Батуринской П. Павлевской было выделено 6 руб. сер. на воспитание дочери [6].

Вакансии просфорниц предоставлялись в первую очередь вдовам духовного чина, одиноким или имевшим малолетних детей, либо взрослых дочерей, «не подающих надежды на замужество» [13]. Так, в 1886 году, дочери священника С. Шимановского было отказано в предоставлении места просфорни, так как она вышла замуж за «лицо недуховного звания» даже несмотря на то, что она находилась в сложном материальном положении (муж потерял зрение и находился на лечении, и имела двоих детей) [9]. Назначены на должности просфорней вдова псаломщика А. Колесникова ст. Анастасиевской, имеющая на иждивении 6 детей, вдова дьякона с. Отказного А. Лукина, имеющая на иждивении 6 детей, 4 из которых обучаются в Ставропольских духовных учебных заведениях [10].

С целью обеспечения и поддержки вдов духовного звания Синодом были официально узаконены так называемые «приходы со взятием». Как правило должность священнослужителя в приходе была наследственной, но если у священнослужителя не было сына или если сын уже был устроен в какой-то приход, то вакансия передавалась кандидату, соглашавшемуся жениться на старшей дочери священнослужителя и взять на себя ответственность заботы о теще пожизненно и о сестрах жены до замужества [13]. Данная традиция является достаточно древней и была распространена уже в XVI веке [11, с. 184]. А в 1667 году данная традиция фактически была узаконена Собором [11, с. 185]. Традиция передачи священнического места по наследству в дальнейшем только развивалась и усиливалась, что способствовало поддержке семей умершего священника, но и содействовало превращению духовенства в особое сословие [13]. Кроме того, определение на места умерших или престарелых священнослужителей их родственников стесняло свободу при выборе достойных на священнические должности, и как правило ослабляло желание и стремление подготовиться к службе, распространяя мысль, что должность можно получить по наследству, а не достоинству.

В 1867 году был принят закон, в соответствии с которым было отменено определение на должности по наследству, а также определение мест за дочерьми или родственницами священнослужителя [1, с. 797]. Однако несмотря на это, данная традиция еще долгое время практиковалась в духовной среде.

Положение семьи священнослужителя было достаточно сложным и зависело от разных обстоятельств. Однако несмотря на все трудности священнослужители и их семьи мужественно все переносили, помня о своем долге.

Список литературы:

1. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. – О общих средствах призрения для всего служащего при церквях духовенства (22 мая 1867 г.) // Полное собрание законов Российской империи (1825-1881). – Т. 42. – Ч.1: № 44610.
2. Высочайше утвержденное положение. – О призрении бедных духовного звания (12 августа 1823 г.) // Полное собрание законов Российской империи (1649-1825). – Т.38 – № 29583.
3. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 409.
4. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 429.
5. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 497.
6. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 88.
7. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 95.
8. ГАСК. Ф. 361. Оп. 2. Д. 174.
9. ГАСК. Ф. 361. Оп. 2. Д. 60.
10. ГАСК. Ф. 361. Оп. 2. Д. 186-187.
11. Знаменский, П.В. Приходское духовенство на Руси. Приходское духовенство в России со времен реформ Петра. /П.В.Знаменский – СПб., 2003. – 799 с.
12. Леонтьева, Т.Г. Вера и прогресс: православное сельское духовенство России во второй половине XIX – начале XX века. Серия «Российское общество». Современные исследования. /Т.Г. Леонтьева – М., 2002. — 272 с.
13. Цыпин, В. История Русской Церкви: (Синодальный период). /В. Цыпин – Сергиев Пасад: Тип. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2004. – 241 с.

УДК 378.1

Литвиненко Динара Зелемхановна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Litvinenko D.Z
Stavropol State Pedagogical Institute,

Роль восприятия литературного произведения в развитии творческого мышления в младшем школьном возрасте

The role of the perception of a literary work in the development of creative thinking in primary school age

Аннотация: Основной целью статьи является раскрытие развития творческого мышления в младшем школьном возрасте через восприятия литературного произведения.

Abstract: The main purpose of the article is to reveal the development of creative thinking in primary school age through the perception of a literary work.

Ключевые слова: творческое мышление, младшие школьники, литературные произведения.

Kew words: creative thinking, junior schoolchildren, literary works.

Е.С. Антонова, С.В. Боброва отмечают [1], что восприятие читателем -школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечались и в психологии, и в методике (исследования В.В. Голубкова, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона, Н.И. Кудряшева, Н.О. Корста, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой). В настоящее время проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах: основные особенности и этапы восприятия произведений различных жанров, возрастные особенности восприятия читателя-школьника, структура читательского восприятия, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения (работы О.И. Никифоровой, А.М. Левидова, А.А. Леонтьева, З.Я. Рез, Л.Г. Жабицкой, Л.Н. Рожиной, П.М. Якобсона, Н.А. Демидовой, М.Г. Качурина, Е.В. Карсоловой, Т.Д. Полозовой и др.).

М.Р. Львов отмечал [4], в случае если произведение изобразительного искусства, музыки воспринимается напрямую органами чувств, в таком случае читатель воспринимает графические знаки, опубликованные в бумаге. Только лишь с помощью введения психологических элементов мозга данные графические знаки преобразуются в слова. Им изображены психические характерные черты восприятия художественного произведения младшими школьниками.

М.Р. Львов выявил, что младший школьник еще не обладает навыком чтения в необходимом объеме, по этой причине для него преобразование графических символов в слова – достаточно сложная процедура, что зачастую затмевает все без исключения другие действия, и чтение, подобным способом, преобразуется в элементарное озвучивание, но никак не становится общением со создателем работы.

Однако иначе обстоит дело с ребенком-слушателем. Воспринимая произведение на слух, ребенок встречается с ранее озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает в содержание произведения. Анализ показывает, то что ученики I-II классов никак не могут самостоятельно, без помощи других, в отсутствии поддержки старшего понять идейное содержание произведения; ребята данного возраста не могут согласно, воспроизвести во фантазии облик прежде незнакомого объекта, но принимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель 6-8 лет не осознает, то что в художественном произведении воссоздается никак не настоящая реальность, а отношение автора к реальной действительности, по этой причине ими не ощущается авторская позиция, а значит, также никак не наблюдается форма произведения. Читатель данного уровня у подготовки никак не способен дать оценку соотношения содержания и формы [4].

Второй уровень восприятия литературных произведений характерен для учащихся III-IV классов, которые уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал

значительнее. Как читатели они проявляют себя в наиболее значительной степени. Они готовы без помощи других понять мысль работы, в случае если его структура никак не усложнена и ранее обсуждалось произведение схожей структуры. Фантазия данных обучающихся довольно сформирована для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся, пребывающих в данной степени, возникает сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они имеют все шансы в отсутствии сторонней поддержки понять внешние свойства работы, в случае если прежде во читательской деятельности уже наблюдали аналогичные изобразительно-выразительные приемы. Подобным способом, ученики имеют все шансы познать удовольствие от восприятия формы, отметить также дать оценку эпизоды соотношения нахождения и формы. В этом возрасте возникает новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не довольствуется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое. При самостоятельном чтении и постановке вопросов к тексту читатели этой группы способны заметить главный конфликт произведения, их занимает авторское отношение к персонажам, они зачастую сосредотачивают интерес на наименовании произведения, на отдельные художественные детали [1; 4].

Картина восприятия одного и того же произведения учениками одного и того же класса станет смешанной. То, как варьируется восприятие литературы младшими школьниками, изучала М.П. Воюшина [2]. В её работе степень восприятия ребенком произведений устанавливается на основе рассмотрения итогов читательской деятельности (ответов на вопросы к тексту, постановки вопросов и т.п.), с точки зрения возможности детей к образной конкретизации, образному мышлению и обобщению.

Для детей младшего школьного возраста свойственны 4 степени восприятия.

1. Фрагментарный уровень.

М.П. Воюшина сделала вывод [2], что у детей на этом уровне отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отличают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение развито слабо, воссоздание образа, на основе прочитанного подменяется обращением к жизненным впечатлениям. Дети не всегда могут определить мотивы поведения персонажа, не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя, поэтому их мнение о персонаже часто бывает неверным с бытовой точки зрения. Отвечая на вопросы учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, часто отказываются говорить.

2. Констатирующий уровень.

В соответствии с изучениями М.П. Воюшиной [2], читатели, принадлежащие к данной группе, различаются четкой прямой психологической откликом, готовы заметить смену настроения, но сформулировать собственные чувства им еще сложно: они никак не обладают надлежаще лексикой, никак не именуют цвета эмоций, ограничиваясь одним словом «весело» либо «грустно».

Фантазия у них сформирована не достаточно, возобновление вида сменяется детальным перечислением единичных элементов. Интерес ребенка сосредоточен на событиях, они легко возобновляют их очередность, однако никак не постоянно подразумевают, как эти события объединены друг с другом. Ученики просто воссоздают обстановку, изображенную в произведении, и не ощущают необходимости в перечитывании текста, в размышлении над ним, несмотря на то присутствие специализированных вопросах педагога имеют все шансы правильно установить аргументы действия героев, ориентируясь при этом не столько на изображение героя, сколько на житейское представление о причинах того или иного поступка. Художественная идея остается неосвоенной, обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания.

3. Уровень «героя».

Как отмечает М.П. Воюшина [2], читатели, пребывающие в данной степени, различают-

ся четкой психологической реакцией, возможностью наблюдать также транслировать во слове динамику чувств, соотнося перемены собственных эмоций со определенными мероприятиями, изображенными в произведении. Ребята владеют сформированным воображением, они готовы воспроизвести образ на основе художественных элементов, при этом читательский образ чувственно окрашен. В произведении их занимают, в первую очередь, герои (из этого места также наименование этого уровня). Ребята, правильно, устанавливают аргументы, результаты действий героев, предоставляют оценку героям, аргументируют собственную место зрения гиперссылкой в действия. Присутствие специализированных побуждающих задач педагога они имеют все шансы установить авторскую позицию. Синтез никак не вылезает из-за граница определенного стандарта. Решения ребенка в проблемы педагога ко слову наиболее основательные также детальные (нежели в предшествующих уровнях). Им нравится анализировать об прочтенном, они не забывают текст, а при затруднении перечитывают текст. Однако размышления затрагивают только героев произведения.

4. Уровень «идеи».

М.П. Воюшина пишет [2, с. 50]: «Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением и воссоздают образ на основе художественных деталей. Они любят перечитывать текст и размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа. Хотя формулировки ответов могут быть по – детски наивными, важно само стремление учеников соотносить размышления, вызванные текстом, с реальной жизнью, определять проблемы, стоящие в произведениях».

О.В. Чиндилова [6] делает вывод, что в целом восприятие художественного произведения детьми, находящимися на первом этапе литературного развития, т.е. младшими школьниками, обнаруживает следующие характеристики:

- господство наивно-реалистического восприятия искусства при самостоятельном чтении и оценке, которое при нормальном развитии оказывается естественной доминантой читательского восприятия младших школьников, ведет к слиянию искусства и действительности и наделяет реципиента эмоциональной активностью, силой сопереживания, общей целостностью впечатления, хотя и схематического, порой лишенного последовательной логической связности;

- событийное освоение материала идет намного интенсивнее, чем работа творческого воображения;

- эмоциональная реакция – самый чуткий и сильный реактивный элемент восприятия – намного опережает другие его стороны, хотя данная реакция не всегда мотивирована текстом;

- внимание к автору, создателю художественного текста, к эстетической форме произведения, к осмыслению через нее позиции автора почти не пробуждено, минимально; восприятие, как и у дошкольника, остается эгоцентричным;

- характер и полнота восприятия художественного произведения определяются в первую очередь конкретно- чувственным опытом маленького читателя.

Данные классификации позволяют увидеть те аспекты в читательской деятельности ребенка, которые должны обязательно учитываться в разработке проблемы развития творческого мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

Известно, что художественное произведение несет в себе большой развивающий и воспитательный потенциал.

Учитывая специфику восприятия художественных произведений младшими школьниками, мы можем с большей или меньшей точностью определить работу по развитию творческих способностей, способствующих развитию творческого мышления.

Анализ источников по теме исследования показал, что развитие творческих возможностей, учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте [3; 5; 6].

Таким образом, необходимыми условиями для развития творческого мышления является:

- отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца, регламентированного поведения;
- наличие позитивного образца творческого поведения;
- создание условий для подражания творческому поведению и планированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения;
- социальное подавление творческого поведения.

Творческая деятельность ребенка является обязательным компонентом системы начального литературного образования младшего школьника, которая предполагает работу не только на основе прочитанного, но и собственное авторское творчество учащихся.

Список литературы

1. Антонова, Е.С., Боброва, С.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: «Академия», 2012. – 448 с.
2. Воюшина, М.П., Кислинская, С.А., Лебедева, Е.В. Методика обучения литературе в начальной школе. /М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева – М.: «Логос», 2012. – 388 с.
3. Кармакова, Т.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения и русского языка/ Т.А. Кармакова // Начальная школа Плюс+Минус. – 2019. – № 3. – С. 71.
4. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская – М.: «МОДЭК», 2021. – 464 с.
5. Никитина, Е.Е. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки/Е.Е. Никитина // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С.52-60
6. Чиндилова, О.В. К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста /О.В. Чиндилова // Начальная школа: плюс До и После. – 2009. – № 7. – С. 47-56.

УДК 303.446.2

Лошакова Наталия Алексеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Loshakova N.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lohakova.natalia@yandex.ru
Научный руководитель: Володькова Е. Н., доцент

Влияние массовой культуры на современное российское общество The influence of mass culture on modern Russian society

Аннотация: В статье рассмотрены тенденции развития массовой культуры в современной России. Определены специфические черты и указаны проблемные моменты ее влияния на общество.

Abstract: The article examines the trends in the development of mass culture in modern Russia. The specific features are identified and the problematic moments of its influence on society are indicated.

Ключевые слова: массовая культура, общество потребления, поликультурность, глобализация.

Keywords: mass culture, consumer society, multiculturalism, globalization.

Массовая культура раскрывается через систему образов, ценностей, значений, идей и знаний, получающих широкое распространение в СМИ благодаря целому ряду факторов,

влияющих на развитие общественных вкусов и привычек. Не существует однозначной оценки массовой культуры. С одной стороны, она обладает такими качествами как общедоступность, свобода самовыражения и легкость восприятия. С другой точки зрения, происходит унификация поведенческих и мыслительных стереотипов, выработка шаблонных установок, а в результате – стирание личностного «я».

Массовая культура зародилась в начале XX века в качестве продукта индустриального общества. Продукты массовой культуры являются многочисленными и производятся в промышленных масштабах. Родиной общества потребления, а, соответственно, и массовой культуры, считается США. Символом эстетического выражения поп-культуры считается Голливуд [5, с. 11]. Медийное пространство современной России насыщено европейским и американским продуктом массовой культуры. Начиная с 1990-х годов, общество наводнили молодежные субкультуры, пропагандирующие распространение собственных стандартов красоты и моды в связи с неприятием общественных ценностей и установок.

Основным способом распространения продуктов массовой культуры являются средства массовой коммуникации, транслирующие их через три направления: во-первых, посредством газет, радио, телевидения, блогов, социальных сетей и другие СМИ, воздействующих на общество регулярно, но изолированно; во-вторых, через рекламу, кино и другие средства массового воздействия, влияющие на среднестатистического потребителя, действуют не регулярно; в-третьих, с помощью телефона, интернета и других технических средств коммуникации, служащих для передачи личной информации, воздействуют на отдельные единицы [6, с. 13].

Массовая культура отличается рядом признаков: серийностью выпуска продуктов (конвейерным производством); примитивными стандартами жизни, отношений; забавным, чувственным, сентиментальным содержанием с нотками юмора; реалистичным изображением и многократным повторением сцен насилия; культивированием физической силы и успеха [5, с. 19]. Она является суррогатом элитарной культуры. Посредством упрощенного копирования высоких духовных идей снижается общий уровень эстетического, духовного развития населения. А шаблонность мышления, которую прививает поп-культура, превращает людей в доступную мишень для манипуляторов, шарлатанов, мошенников.

Массовая культура обладает важным, с точки зрения глобализации, достоинством: охватывая все сферы жизни и все слои населения, стирая национальные, географические, этнические, социальные границы, она способствует развитию чувства единства людей в мире, позволяет им понимать один язык (т.е. американский английский). Она характеризуется простотой, шаблонностью и легкостью восприятия, позволяет снять общественное напряжение. Однако, все чаще и чаще становится очевидно, что этот вид культуры направлен на производство «массового человека», заимствующего свои мысли из радио- и телепередач, гляцевых журналов, рекламы. А заимствуя мысли и образцы поведения, человек становится простым исполнителем заданных ролей, т.е. он обезличивается.

Наблюдается противоречие: если культура отражает внутренний мир людей, но в то же время создает общество, то кто задает тон изменениям. Каждая эпоха характеризуется такими новшествами как научные открытия, изобретения, новые жанры в искусстве и т.д. Культурологами отмечены тенденции к индивидуализации массовой культуры. Реклама, кино, литература все чаще претендуют на высокое качество продукта, глубокий смысл и множественную дифференциацию. Превозносятся успех, любовь и счастье, поликультурность, взаимопомощь, саморазвитие и креативности. Продукты популярной культуры различаются почерками авторов. Массовая культура характеризуется рядом уровней: во-первых, кич-культура, присутствующая внутри прикладного искусства и перешедшая в кино, телевидение; во-вторых, мид-культуру, задающую тон массовому мышлению; в-третьих, арт-культуру, продукты которой наделены глубоким художественным содержанием, развивающим эстетическую сторону личности [3, с. 14].

Критиками массовой культуры высказывается концепция орудия превращения современного общества в сообщество единообразно мыслящих и реагирующих индивидов [3, с. 16]. Защитники, в свою очередь, занимают позицию унифицирующего воздействия культурных

аспектов, позволяющих облегчить перенесение потрясений, тревог и неудобств нашего времени, помогающих человеку примириться с самим собой. Вопрос о различных вариациях восприятия является ключевым в рассуждениях о влиянии глобализации на человечество. Возмущение вызывает не стандартизация производства продуктов культуры, а унификация поведения, т.е. послушное следование многих людей единому образцу [2, с. 296].

Главный термин, связанный с понятием «массового общества», т.е. «массу» можно определить в качестве монолитного, неразделимого множества, синонимичного невежественности, механизированного общества, где человек воспринимается как придаток техники), бюрократизированного общества (т. е. в массовом обществе личность теряет свою индивидуальность в пользу стадности), как толпа, не рассуждающую, а повинующуюся страстям. Сам по себе человек может быть культурным, но в толпе становится подобным варвару [2, с. 298]. В целом эти точки зрения сходятся в том, что массы – есть воплощение стадности, унифицированности, шаблонности. Что в массе трудно выделить личность, что культура зачастую несвойственна массам, что «массовый человек культурой не обзавёлся» [2, с. 299].

Подводя итоги, следует отметить, что массовая культура имеет целый ряд положительных и отрицательных сторон и оказывает как позитивное, так и негативное воздействие на общественную жизнь. К первым относятся широкая доступность и легкость восприятия. Ко вторым – унификация поведенческих стереотипов и отсутствие индивидуализации. Для поп-музыки, ТВ-шоу, поп-литературы, социальных сетей характерно быстрое использование и угасание интереса. Их можно охарактеризовать как неоригинальные и весьма далекие от истинных культурных ценностей, столетиями сохраняемых человечеством. Массовая культура отличается короткой жизнеспособностью, быстро входит в моду и столь же быстро устаревает несмотря на то, что спрос на нее всегда довольно высок. Она не способствует обогащению творческого потенциала социума и ведет к упадку общества, которое «питается» только продуктом поп-культуры.

Список литературы

1. Державина, О. А. Современная массовая культура / О. А. Державина, Е. Ю. Иванова, А. В. Каменец. — М.: РГСУ, 2019 – 128 с.
2. Крутоус, В. П. Культурная самоидентификация человечества в условиях глобализации / В. П. Крутоус – М: ГИИ, 2005. – 309 с.
3. Кузнецова, Т. В. Инновационный потенциал евразийской культуры в мировом образовательном пространстве / Т. В. Кузнецова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 12–17.
4. Разлогов, К. Э. Массовая культурная — универсальная парадигма современности / К. Э. Разлогов – М.: Академический проект; 2005.–311 с.
5. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 200 с.
6. Флиер, А. Я. Культура: между рабством обычая, рабством статуса и рабством потребления / А. Я. Флиер, А. В. Костина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009.–№ 4.– С. 13-18
7. Шапинская, Е. Н. Массовая культура / Е. Н. Шапинская. – М.: Юрайт, 2022. –249 с.

УДК 81

Мищенко Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Mishenko A. S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: deryuga2012@mail.ru
Научный руководитель: Борисова Т. Г., доцент

Изучение фразеологических единиц со значением «интеллектуальные особенности человека»: теоретический аспект

The study of phraseological units with the meaning of «intellectual characteristics of a person»: theoretical aspect

Аннотация: В данной статье рассматривается теоретический аспект изучения фразеологических единиц со значением «интеллектуальные особенности человека». Исследование фразеологизмов в современной лингвистической науке с теоретической точки зрения толкуется разнообразно и проявляется в оценке объема предмета фразеологии и понимании фразеологической единицы.

Abstract: This article discusses the theoretical aspect of the study of phraseological units with the meaning «intellectual characteristics of a person». The study of phraseological units in modern linguistic science is interpreted in a variety of ways from a theoretical point of view and manifests itself in assessing the scope of the subject of phraseology and understanding the phraseological unit. *Ключевые слова:* фразеологизм, фразеологическая единица, фразеологические единицы со значением «интеллектуальные особенности человека», фразеологическая картина мира, фразеосемантическая группа.

Keywords: phraseology, phraseological unit, phraseological units with the meaning «intellectual characteristics of a person», phraseological picture of the world, phraseosemantic group.

Фразеологизмы представляют собой особые единицы языка, в которых запечатлена народная мудрость и ценностная картина мира. По мнению Б.А. Ларина фразеологизмы – ценный источник сведений о культуре и менталитете национальностей. Они «косвенно отражают воззрение народа, общественный строй, идеологию своей эпохи» [1, с. 58].

Латинское слово *phraseologia* (от греч. *phrasis* – «оборот речи, выражение», *logia* – «сборник, собрание») впервые было употреблено в 1558 году в трудах немецкого филолога-гуманиста Микаэла Неандера для обозначения собрания оборотов речи и выражений древнегреческого оратора Исократ, переведенных Неандером на латынь [4, с. 171]. Для самого термина «фразеология» в настоящее время существует множество определений, похожих между собой, однако с имеющимися различиями.

Основным объектом изучения фразеологии являются фразеологизмы. Для обозначения фразеологизма используются и другие термины: фразеологическое выражение, фразеологическая единица, фразеологический оборот речи, устойчивое сочетание слов, устойчивая фраза, идиоматическое словосочетание, фразеологизм, идиома, идиоматизм, фразема [4, с. 11].

Наиболее распространенным и общепринятым является термин «фразеологическая единица», так как он указывает на отношение устойчивого выражения к системе языка. По мнению А. В. Кунина, фразеологические единицы (далее ФЕ) – это устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением [3, с. 160]. Ю. П. Солодуб и Ф. Б. Альбрехт рассматривают термин «фразеологическая единица» в более широком объеме, чем «фразеологизм», и определяют данное понятие так: «любая лингвистическая единица, являющаяся объектом фразеологии как науки (фразеологизм и фразеологическое сочетание)» [4, с. 184].

При исследовании проблем и определении фразеологических единиц следует выявлять из всех присущих фразеологизму свойств категориальные признаки, позволяющие определить его как особый лингвистический знак, качественно отличный от всех остальных. В.Г. Гаком фиксируются следующие универсальные признаки ФЕ: структурный (ФЕ состоят более чем из одного слова), семантический (ФЕ идиоматичны, т. е. характеризуются переосмыслением компонентов) и функциональный (ФЕ узуальны, устойчивы). Отсутствие хотя бы одного из этих признаков при определении ФЕ может привести к «появлению иной лексической категории: лексической метафоры, аналитического неидиоматического сочетания, индивидуально-авторского речения» [2, с. 205].

В связи с тем, что фразеология является актуальным разделом языка для исследования, стоит отметить ее фразеологическую картину мира, которая скрывает в себе перечень образов, стереотипов и культурное наследие в рамках семантики ФЕ. Под фразеологической картиной мира следует понимать часть языковой картины мира, которая выражена с помощью средств фразеологии, где «каждый фразеологический оборот является элементом строгой системы и выполняет определенные функции в описании реалии окружающей действительности» [6, с. 48]. Основными признаками фразеологической картины мира (по мнению Р.Х. Хайруллиной) являются: антропоцентризм, универсальность и экспрессивность.

Языковой образ человека в аспекте интеллектуальных качеств человека представляет особенный интерес с лингвистической точки зрения. Сема во ФЕ, обозначающая интеллектуальные особенности человека, включает в себя множество компонентов: «ум», «глупость», «интеллектуальная деятельность» и др.

Важной особенностью фразеологизмов с компонентом «ум человека» является оценочная коннотация. С этой точки зрения ФЕ можно разделить на две большие группы:

- фразеологические единицы с положительной оценкой;
- фразеологические единицы с отрицательной оценкой.

Отбор ФЕ, характеризующих интеллектуальные особенности человека, проводился нами на основе трех фразеологических словарей: «Фразеологический словарь современного русского языка» под редакцией А. Н. Тихонова ; «Фразеологический словарь русского литературного языка» А. И. Федерова ; «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А. И. Молоткова.

В данных словарях мы рассматривали такие ФЕ, которые указывают на свойства человека, раскрывающие его интеллектуальные способности: «умный», «глупый», «одаренный», «красноречивый», «находчивый», «искусный», «обладающий широким спектром знаний или наоборот».

Прежде чем начать анализировать положительные и отрицательные ФЕ, обозначающие интеллектуальные особенности человека, следует определиться со значением «фразеосемантическая группа» (далее ФСГ). Под данным термином понимается объединение фразем, которые обладают хотя бы одной общей лексической семой (т.е. минимальной единицей языкового плана содержания, лексическое или грамматическое значение). Связь между членами ФСГ характеризуются высокой упорядоченностью, образуя логическую и семасиологическую структуру [5, с. 132].

С учетом сказанного нами выделены следующие ФСГ, номинирующие и характеризующие положительные и отрицательные интеллектуальные особенности фразеологизмов:

ФСГ «Умственные способности человека». Интегральные признаки: наличие/отсутствие умственных способностей, умственные способности в сравнительной степени, накапливаемые умственные способности, деградация (светлая голова, ума палата, балбешка стоеросовая, братья за ум, ум за разум заходит и т.п.).

ФСГ «Обширные, всесторонние или малые знания и одаренность». Интегральные признаки: широкий/узкий интеллектуальный кругозор, талантливость (ходячая энциклопедия, бездна премудрости, ходячий гугл, гугл с ножками, разбирается как свинья в апельсинах, искра божья и т.п.);

ФСГ «Способности к языку, речи». Интегральные признаки: наличие/отсутствие способностей к языку и речи (не мочь связать двух слов, язык плохо подвешен, боек на язык, бойкое перо, без языка и т.п.);

ФСГ «Сообразительность и память». Интегральные признаки: быстрая/медленная сообразительность; наличие/отсутствие памяти (ловить на лету, голова садовая, на ходу подметки рвет, живая летопись, дырявая голова, птичья память и т.п.);

ФСГ «Выдающиеся способности». Интегральные признаки: превосходство в знаниях, недостаток превосходства в знаниях (хватать с неба звезды, пороха не выдумает, звезд с неба не хватает и т.п.).

Проведенный нами анализ показал, что больше всего ФЕ-словосочетаний, которые строятся по моделям «имя прилагательное + имя существительное», «имя существительное + имя существительное», «глагол + имя существительное». Реже всего встречаются ФЕ-предложения и ФЕ-словоформы. Также ФЕ с отрицательным значением больше, чем ФЕ с положительным.

Таким образом, ФЕ, обозначающие интеллектуальные особенности человека, ФЕ разделяются между собой с помощью интегрального признака «умный» – светлая голова, семь пядей во лбу; «глупый» – голова соломой набита, пустая башка; «сообразительный» – ловить на лету, задним умом крепок и т.п. Важной особенностью ФЕ с компонентом «ум человека» является разделение на положительную (наличие умственных способностей) и отрицательную оценку (отсутствие умственных способностей). Исследование ФЕ, обозначающих интеллектуальные особенности человека, показало, что значения исследуемых фразеологизмов обладают большой степенью абстрактности, но, стоит отметить, что степень данной абстрактности обуславливается широким спектром значений. Эта широта может быть определена одним из двух факторов: или семантикой отражения комплекса признаков, или единственным отраженным признаком, не конкретизирующимся в достаточной степени.

Список литературы:

1. Беляева, Т.М. Словообразовательная валентность глагольных основ в английском языке. /Т.М. Беляева – М.: Инфра-М, 2014. – 376 с.
2. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. /В.Г. Гак – М.: Междунар. отнош., 1977. – 264 с.
3. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка./А.В. Кунин– М.: Междунар. отнош., 1972. – 288 с.
4. Солодуб, Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). /Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт– М.: Флинта: Наука, 2003. – 264 с.
5. Фомина, Н.Д., Бакина М.А. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов. /Н.Д. Фомина – М.: УДН, 1985. – 63 с.
6. Хайруллина, Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. /Р.Х. Хайруллина – Уфа БГПУ, 2008. – 300 с.

УДК 378.1

Несонова Виктория Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Nesonova V. S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nesonova99@mail.ru

Научный руководитель: Герман Р. Э., доцент

Интересы и противоречия европейских стран, окончательно сформировавшиеся к концу XIX - началу XX века в Балканском регионе.

Балканы, как сфера интересов России и Австро-Венгрии.

The interests and contradictions of European countries, finally formed by the end of the XIX - beginning of the XX century in the Balkan region. The Balkans as the sphere of interests of Russia and Austria-Hungary.

Аннотация: в статье повествуется об интересах и противоречиях европейских стран, окончательно сформировавшиеся к концу XIX - началу XX века в Балканском регионе. Балканы, стали сферой столкновения интересов России и Австро-Венгрии и российской дипломатией

предпринимались шаги по его урегулированию.

Abstract: the article tells about the interests and contradictions of European countries, which were finally formed by the end of the 19th - beginning of the 20th century in the Balkan region. The Balkans became a sphere of conflict of interests between Russia and Austria-Hungary, and Russian diplomacy took steps to resolve it.

Ключевые слова: Балканский регион, политика лавирования, противоречия, соглашения.

Key words: Balkan region, maneuvering policy, contradictions, agreements.

Росту международной напряженности, сложившейся к концу XIX – началу XX века, способствовало неравномерное развитие и появление «догоняющих» стран, жаждущих передела сфер влияния. Мировые державы оказались втянуты в гонку вооружений. Научные открытия и достижения стали инструментом для создания новых способов ведения войны и уничтожения людей.

Среди крупнейших мировых держав, таких как Франция, Германия и Великобритания сложились острые противоречия. Франция не могла забыть поражения 1871 г. с унижительной коронацией Вильгельма I во французском Версале, и смириться со значительными экономическими и территориальными потерями. Тревогу и беспокойство государств также вызывало серьезное экономическое и военное усиление Германии. Её военная мощь значительно возросла, ускорило развитие тяжёлой промышленности. Это произошло после овладения ресурсами захваченных Эльзаса и Лотарингии, полученных от Франции в виде контрибуции.

Франция боялась начала войны и стала активно искать союзников. Одного из них она видела в России, привлечение которой могло ослабить Германию, втянув её в войну на два фронта [8]. В 1893 г. была заключена военная конвенция, обеспечивавшая взаимную помощь при нападении Германской империи. Германию же была обеспокоена быстрым темпом развития российской экономики. В этой ситуации Россия пришлось лавировать между Францией и Германией [6].

Между великими державами также зрели колониальные противоречия, и происходило складывание европейских военно-политических союзов.

В такой нестабильной обстановке мировые державы пытались не допускать усиления друг друга в военном, экономическом и стратегическом смысле. Поэтому быстрое развитие Германской империи заставляло Францию и Великобританию опасаться экспансии с её стороны.

1906 год был богат появлением «новых людей» [1], пришедших к руководству внешней политикой своих стран – Э. Грей в Англии, Ж. Клемансо и С. Пишон во Франции, А. Эренталь в Австро-Венгрии. Назначение А. П. Извольского очень четко вписывалось в этот событийный ряд; подобная знаковая смена кадров была симптоматичным явлением в условиях изменения характера международных отношений перед Первой мировой войной. Парламентские деятели и профессиональные дипломаты, возглавившие в это время правительства и дипломатические ведомства, абсолютно не похожие друг на друга происхождением, опытом, политическими воззрениями, начали реализовывать очень близкие по духу и поставленным задачам программы, отражавшее общее изменение в стратегических приоритетах великих держав. Внешнеполитической деятельности всех стран был задан единый вектор – активная работа на обеспечение максимального объема интересов, в т.ч. путём создания новых и консолидации старых альянсов. А. П. Извольский, возглавив российский МИД, приступил к осуществлению, по сути, антикризисной программы, но уже изначально он планировал развивать её на качественно ином уровне.

А. П. Извольский, став во главе дипломатического ведомства, главной задачей своей политики на первом этапе считал обеспечение внешней безопасности страны путем заключения ряда частных соглашений регионального характера с великими державами.

Для поколения А. П. Извольского, К. А. Губастова, Н. В. Чарыкова, А. А. Гирса, чья учеба пришлась на время Великих реформ и восстановление внешнеполитических позиций России после Крымской войны 1853-1856 гг., а начало службы на период Восточного кризиса 1875-1878 гг., напрашивались прямые аналогии. В соответствии с рецептами прошлого постулировалась необходимость обеспечения передышки для восстановления прежде всего военно-политического

потенциала России и стабилизации социально-политической ситуации; одновременно зрели планы, ориентируясь на деятельность А. М. Горчакова по отмене нейтрализации Черного моря, подготовить при активном взаимодействии с целым рядом государств и в благоприятный момент приступить к решению «исторических задач» России.

В конкретной обстановке 1906 г. придерживаться пассивной тактики, выжидать без принятия остро необходимых мер грозило дальнейшим ухудшением положения [3].

Принципиальное решение было все же принято, и министр в связи с ним, а также с общей обстановкой предпринял осенью 1906 г. визиты в Париж и Берлин для установления личных контактов с государственными деятелями Франции и Германии [5]. Принести успех могла, по его убеждению, лишь тактика лавирования.

В Париже к тому времени накопилось изрядное раздражение внутренней политикой русского правительства. Стремясь снять напряжение в отношениях с Францией, А. П. Извольский встретился с новым премьер-министром Ж. Клемансо, министром иностранных дел С. Пишоном и президентом К. Фальером. Ему пришлось давать пояснения относительно внутренней политики царского правительства, боеспособности русской армии, внешнеполитического курса. А. П. Извольский заверял, что Россия чужда идее реванша на Дальнем Востоке и искренне стремится к урегулированию с Англией, которое, однако, не следует торопить. Французские государственные деятели обещали, со своей стороны, проводить миролюбивую и сдержанную внешнюю политику, но всячески настаивали на ускорении англо-русских переговоров.

Беседы в Берлине с кайзером, Б. Бюловом и помощником статс-секретаря по иностранным делам О. Мюльбергом тоже не были для А. П. Извольского приятным времяпрепровождением. Объяснения касались трех главных вопросов – общего характера русско-германских отношений, англо-русских переговоров, а также Багдадской железной дороги и интересов России в Персии [2]. В письмах А. И. Нелидову от 26 октября 1906 г. и А. К. Бенкендорфу от 25 октября А. П. Извольский так охарактеризовал свои заявления в Берлине: «Наши переговоры с Англией не преследуют ничего иного, как только задачу устранить точки трения, существующие между двумя странами, и ни в коем случае не могут втянуть нас в политическую комбинацию, направленную против Германии. Если же переговоры коснутся интересов Германии, мы готовы объяснить, чтобы не ущемлять их» [2].

Таким образом, за период 1906-1907 г. А. П. Извольскому удалось стабилизировать отношения России с мировыми державами, Англией и Францией, согласно намеченному им курсу выхода из кризисного политического положения. Однако поддержание отношений с Германией и схожесть их монархических интересов, а также ряд противоречий останавливали Англию и Францию на пути к полному союзническому сближению с Россией.

В марте 1906 круг рассматриваемых вопросов расширился, включив сложную проблему статуса Черноморских проливов. На зондаж с русской стороны британский министр иностранных дел Э. Грей выразил согласие своего правительства благожелательно отнестись к постановке Россией вопроса о праве прохода ее военных судов через Босфор.

Проблема проливов, затронутая А. П. Извольским в контексте англо-русских переговоров, серьезно повлияла, по мнению М. А. Таубе, на окончательный вариант соглашения. Просмотрев данный министром проект конвенции, он спросил своего шефа: «Я вижу, что вы хотите дать Англии, но я не вижу ничего, что она дает вам» [4]. В ответ А. П. Извольский заявил, что он предвидит оппозицию наших дипломатов и консулов, работающих в Персии, отечественных торговых кругов.

В Свинемюнде в ходе встречи Вильгельма II и Николая II (21-24 июля) сосредоточились на черноморском вопросе. А. П. Извольский произвел осторожный зондаж Германии на предмет её поддержки русских претензий на Черноморские проливы, противопоставив этот вариант сотрудничества в восточном Средиземноморье англо-франко-испанскому соглашению о поддержании статус-кво в западном Средиземноморье. Последнее вызвало отрицательную реакцию Берлина. Фактически глава российского МИД предлагал канцлеру действовать совместно в пику действиям Англии и Франции. Но поднятый вопрос был столь серьезным, что Б. Бюлов не захотел его

обсуждать. А. П. Извольский тем не менее решил, что в общении с германской стороной к нему можно будет вернуться, а пока решил акцентировать усилия на Балтийском проекте.

На встрече А. П. Извольский предложил проект «Балтийского протокола» с принципиальным исключением из дел региона влияния неприбрежных государств, с поддержанием там территориального статус-кво и с возможностью заключения с этой целью специальных соглашений со Швецией и Данией.

Заключив балтийское соглашение, российская дипломатия сумела несколько сбалансировать курс внешней политики. Под восстановление добрососедских отношений двух империй была подведена известная реальная база. Впрочем, в отличие от конвенций России с Англией и Японией, протокол не касался регионов, где интересы двух империй сталкивались наиболее остро.

Еще менее результативным оказалось развитие русско-австрийских отношений. В апреле-мае 1907 г. А. Эренталь, ободренный согласованием позиций Вены, Берлина и Петербурга по программе Гаагской конференции, попытался сделать следующий шаг на пути к новому изданию «Союза трех императоров». На этот раз он избрал почвой для продвижения к цели балканские дела. Австрийский министр предложил России подкрепить политику совместных действий в области македонских реформ присоединением союзных Германии и Франции. А. П. Извольский дипломатично отклонил венскую инициативу, сославшись на состояние франко-германских отношений и указав, что Россия и Австро-Венгрия сами еще не договорились о дальнейших реформах в Македонии, к тому же «это составит существенное отклонение от Мюрцштегской программы, обеспечивающей за Россией и Австро-Венгрией первенствующее положение» [2]. Затем последовало резкое вмешательство британской дипломатии, что побудило А. Эренталя взять свое предложение назад. Он мог еще раз убедиться в неосновательности надежд возродить консервативно-монархическую группировку.

В 1907 году политика соглашений и балансирования, проводимая А. П. Извольским, принесла первые плоды. Была достигнута некоторая консолидация как международного, так и внутреннего положения России. Но в среде господствующих классов и в правящих кругах проявилась также тенденция к преждевременной активизации внешней политики. В полной мере это отвечало собственному мировоззрению А. П. Извольского. Базовым принципом для него было восприятие России как великой державы, чья совокупная мощь должна обеспечить весь объем разнокалиберных и разновекторных интересов, подтверждающих ее статус на международной арене.

Россия для того, чтобы занять своё место на международной арене и определиться с союзниками, должна была урегулировать свои отношения с Англией. В 1907 г. было подписано англо-русское соглашение, разрешавшее противоречия на Среднем Востоке. По этому договору были решены противоречия в Азии: Иран разделялся на сферы влияния между государствами, Россия не должна была вмешиваться в дела Афганистана, а Англия оставляла попытки подчинить Тибет. Данный документ имел значительную пользу для России, так как он обезопасил ее южные границы.

Россия получила выгодные позиции в Иране, открытый доступ к его ресурсам, таким как нефть и выход портам Персидского залива. Всё это уравнило потерю влияния в Афганистане. Англичане же, в свою очередь, получили ценного союзника.

Так Россия примкнула к соглашению Франции и Великобритании, Антанте[7].

Германская империя тоже не осталась без союзников. В 1882 г. между Германией, Австро-Венгрией и Италией был заключён Тройственный союз против Франции и России.

Одной из проблем международной политики был рост напряжённости на Балканах [8]. Противоборства в этом регионе были в основном между Россией и Австро-Венгрией. Связь Российской империи с народами Балканского полуострова всегда отличались особым трепетом со стороны России. Последняя не только имела свои интересы в Балканском регионе, но и возлагала на себя ответственность за судьбы православных народов, проживающих там. Одновременно русское правительство стремилось борьбу балканских народов за независимость использовать в

своих внешнеполитических интересах.

В начале XX в. расстановка сил в регионе определилась. Австрийцы в 1908 г. аннексировали Боснию и Герцеговину, укрепившись для дальнейшего продвижения. Болгария стала ориентироваться на страны австро-германского блока. Главным союзником Российской империи стала Сербия [8].

В 1911 г. возникла коалиция Сербии, Болгарии, Черногории и Греции (Балканский союз) с целью вытеснения с полуострова Османской империи. В октябре 1912 г. началась Первая Балканская война, в ходе которой союзники нанесли туркам быстрое поражение и отняли почти все европейские территории. Однако после завершения войны между победителями возникли противоречия, ставшие причиной начала в июне 1913 г. Второй Балканской войны, в ходе которой Болгария лишилась большинства приобретённых территорий.

В результате сильнейшим государством региона стала Сербия, подтвердившая ориентацию на Россию и Францию. Также выявили тяготение к Антанте Румыния, Греция и Черногория. Болгария и Османская империя сближались с Германией и Австро-Венгрией.

Таким образом, можно сделать вывод, что международная обстановка была весьма напряжённой. К концу XIX – началу XX века мировые державы активно проводили политику раздела сфер влияния. Одним из регионов, на который была нацелена такая политика, был Балканский полуостров, где сталкивались интересы нескольких стран, но в особенности России и Австро-Венгрии. Поиск союзников и подписание союзных договоров говорили о том, что страны готовы перейти к активным военным действиям для достижения своих целей.

Список литературы

1. Бовыкин В.И. Очерки внешней политики России. Конец XIX века - 1917 г./В.И. Бовыкин – М.: Учпедгиз, 1960. –215 с.
2. Георгиев, А.В. Документы посольств и миссий России как источник для изучения роли заграничной службы МИД во внешнеполитическом аппарате самодержавия. /А.В. Георгиев– М.: Материк, 1988.–150 с.
3. Ефремов, П.Н. Внешняя политика России. (1907-1914 гг.)/П.Н. Ефремов– М.: ИМО, 1961. – 216 с.
4. Игнатьев, А. В. Русско-английские отношения накануне Октябрьской революции (февраль-октябрь 1917 г.). /А.В. Игнатьев - М.: Наука, 1966. – 312 с.
5. Извольский А.П. Воспоминания. Пг. /А.П. Извольский –М.: Петроград, 1924. –126 с.
6. История внешней политики России. Конец XIX - начало XX века: от русско-французского союза до Октябрьской революции. – М.: Международные отношения, 1997. – 672 с.
7. Королев, А. Г. Международные отношения 1870-1918 гг. Сборник документов / А. Г. Королев ; составитель О. Н. Фрейфельд ; под редакцией В. М. Хвостова. — М.: Юрайт, 2019. – с.418

УДК 796.015.2

Никульникова Кристина Григорьевна
ГБОУ ВО СППИ, г. Ставрополь
Nikulnikova K.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: shulga.kri@yandex.ru

Научный руководитель: Корлякова С.Г., доцент

Межкультурная коммуникация обучающихся в образовательном пространстве школы

Intercultural communication of students in the educational space of the school

Аннотация Данная статья посвящена изучению особенностей формирования и протекания основных идейных форм и практических концептов межкультурной коммуникации старшеклассников в образовательном пространстве школы. В ходе исследования мы анализируем идейные, концептуальные, дидактические особенности возникновения межкультурной коммуникации как таковой, а также социокультурный потенциал общения в межкультурном дискурсе.

Abstract This article is devoted to the study of the features of the formation and flow of the main ideological forms and practical concepts of intercultural communication of high school students in the educational space of the school. In the course of the study, we analyze the ideological, conceptual, didactic features of the emergence of intercultural communication as such, as well as the sociocultural potential of communication in intercultural discourse.

Ключевые слова: образовательная система, школа, коммуникация, старшие классы, пространство.

Key word: educational system, school, communication, senior classes, space.

Актуальность темы исследования связана с тем, что сегодня для осуществления воспитательной работы в рамках развития коммуникации и межкультурной коммуникации у детей младшего школьного возраста педагогу следует направить свою деятельность на формирование основ нравственности, которая послужит фундаментом для развития коммуникации. Сложнейший процесс актуализации нравственного поведения должен быть направлен на становление и воспитание у младших школьников культуры межнационального поведения и на формирование межкультурного диалога в рамках учебного коллектива. Патриотизм и гражданственность в данном контексте также остаются важнейшими направлениями воспитательной работы педагога и основой учебного и учебно-игрового взаимодействия младших школьников.

Концепция межкультурного образования – не очередной предмет «регионального компонента» в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Каждый человек, как взрослый, так и ребенок, должен соблюдать основные принципы культуры межнациональных отношений:

1. Принцип «этнической индифферентности», то есть абстрагирование от национального фактора в межличностном общении.
2. Такт в общении с людьми другой национальности.
3. Для человека любой национальности свойственно уважительно относиться к ритуалам, обрядам, обычаям, традициям своего этноса, и такое отношение должно быть призвано естественным и единственно нормальным [е].

Воспитание культуры межнациональных отношений у детей младшего школьного возраста возможно посредством различных средств. К средствам воспитания культуры межнациональных отношений можно отнести:

- традиции;
- общение;
- художественная литература;
- сказки;
- пословицы и поговорки;
- национальные куклы;
- подвижные игры с использованием национальных атрибутов;
- произведения искусства и др. [1].

В проектной деятельности по формированию межкультурной коммуникации учитываются, в первую очередь, оригинальность и неповторимость исследовательских навыков каждого из учащихся. При этом лучшей формой реализации проектной деятельности является круглый стол на внеклассном мероприятии. В данном формате можно не только соблюсти все принципы

метода проектов, но и избрать наиболее эффективный способ самореализации школьников в проведении самостоятельного исследования [8].

Говоря о личностных, метапредметных и предметных результатах обучения, следует выделить интеграцию проектных навыков с уже приобретенными школьными знаниями.

К планируемым результатам обучения относятся следующие.

Личностные: развитие нравственных качеств в связи с категорией социальной ответственности, развитие критического мышления и здорового прагматизма.

Метапредметные: владение умением работать с проектом, историческими источниками (анализировать, формулировать и обосновывать выводы), работа с историческим материалом, способность участвовать в дискуссии.

Предметные: умение изучать информацию из различных исторических источников, раскрывая ее познавательную ценность; готовность применять исторические знания для выявления и сохранения исторических и культурных ценностей своей страны [2].

Хорошие результаты показывают преимущественно те дети, которые обладали, согласно данной методике, высоким уровнем сформированности нравственного сознания и общительного поведения. Как правило, на вопрос о том, почему у меня что-то не получается, они отвечают: «потому что мало стараюсь» или «потому что я не приложил усилия» [4].

В то же время, дети с низкой активностью и инициативностью отвечали: «потому что я плохо понял объяснение учителя» или «задание оказалось слишком сложным». Несколько детей с негативной эмоциональной реакцией на школу или на класс проявляли попустительское отношение к учебной деятельности, что выражалось в таких ответах: «потому что таких заданий мы раньше не делали» или «потому что было слишком мало времени на трудное задание» [5].

Организация и проведение различных комплексов методов, технологий воспитания коммуникации и межкультурной коммуникации у младших школьников обычно соотносится с игровыми, творческими заданиями и формами взаимодействия [7]. Организованный процесс воспитания межкультурной коммуникации также требует от педагога соблюдения главного правила межкультурной коммуникации – терпимости ко всем народностям, языкам, социальным группам. В целом, проблема коммуникации остается трудноразрешимой, задача педагога – создать атмосферу согласия в коллективе и наладить ключевые учебные связи между обучающимися [3].

На теоретическом уровне формирования качества коммуникации и межкультурной коммуникации изучали философы разных эпох, психологи и педагоги. В последние десятилетия межнациональное взаимодействие достигло того уровня, когда проблема коммуникации требует нового осмысления.

Возрастные, психофизиологические особенности развития детей младшего школьного возраста позволяют детям уже в данном возрасте понимать основные особенности и сущность коммуникации как качества личности. В начальной школе ребенок впервые сталкивается с проблемами национального самосознания, когда возрастает влияние сторонних источников информации, которые могут оказывать негативное воздействие на его ценностную систему.

На первой стадии полиэтнического развития, что особенно характерно для региональной школы, ребенок сталкивается с проблемой определения национальной принадлежности и системы родного языка, он узнает о разных народностях, которые его окружают. В этот момент учитель должен оказать значительное воздействие на его личность, чтобы добиться правильного развития эмоционального, волевого и поведенческого компонентов. В момент знакомства с историей и культурой других народностей ребенок вступает в межкультурный диалог [6].

Таким образом, особенности формирования межкультурной коммуникации у младших школьников основываются на формировании общительного поведения и толерантного отношения к людям разной национальности, на способности относиться ко всем людям одинаково и адекватно оценивать чужую точку зрения. Культура общения с людьми другой национальности должна быть шире сдержанного поведения. Оценивая фактор личностного взаимодействия, школьник может относительно быстро усвоить многие формы актуализации и восприятия ценностной информации, главным образом, от родителей, старших сверстников и педагога.

Список литературы

1. Влияние интеркультурной коммуникации на формирование и развитие языковой личности в специфике полилингвального пространства Северо-Кавказского региона // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 321-323. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00975. – EDN JBDPXT.
2. Корманенко, Н. Применение современных информационных технологий в процессе обучения английского языка / Н. Корманенко // Молодежь и образование XXI века : МАТЕРИАЛЫ XVI Вузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 24–27 апреля 2019 года. – 2019. – С. 70-71.
3. Макарова, О. С. Аллюзии и реминисценции в творчестве И. Бродского / О. С. Макарова, А. С. Гончаров, А. А. Давутова // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2021. – № 4. – С. 147-164.
4. Методология интегрированного проектирования образовательных систем // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2005. – Vol. 11. – No 4. – P. 975-983.
5. Системный подход к применению риторических стратегий, тактик и аргументации в построении современного персуазивного дискурса // Мир образования - образование в мире. – 2021. – № 4(84). – С. 296-302.
6. Goncharov, A. S. Fundamentals of teaching the technical and formal aspects of reading in English lessons in non-linguistic universities / A. S. Goncharov // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – No 6-5(74). – P. 9-12. – EDN ADRPDU.
7. Makarova, O. Conceptual Meaning of a Linguistic Personality Development in The Polylingual Space of The North Caucasus Region // Научный альманах стран Причерноморья. – 2021. – No 2(26). – P. 47-55. – DOI 10.23947/2414-1143-2021-26-2-47-55. – EDN FKXZVN.
8. Medvedeva, I. A. Socrates' moral deed feat / I. A. Medvedeva, A. S. Goncharov // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2022. – No 1-4(81). – P. 124-127.

УДК 37.013

Орлова Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Orlova A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: irina.kalus@yandex.ru

Научный руководитель: Калус И.В., доцент

Психолого-педагогическая адаптация билингвов посредством реализации видеопроекта «Живые картины» **Psychological and pedagogical adaptation of bilinguals through the implementation of the video project “Living Pictures”**

Аннотация: Филиал СГПИ в г. Ессентуки под руководством проф. И. В. Калус, сумели объединить общим делом, общей темой семьи, целую группу обучающихся-билингвов и заинтересовать их этой творческой работой. Обратившись к своим родным языкам в процессе озвучивания видеороликов, студенты почувствовали себя нужными и значимыми, вкладывая в проект свой личный опыт и опыт своих соотечественников.

Abstract: Branch of the SSPI in Essentuki under the guidance of Prof. I. V. Kalus, within the framework of the interdisciplinary research laboratory managed to unite a whole group of bilingual students with a common cause, a common theme of the family, and interest them in this creative work.

Having turned to their native languages in the process of voicing videos, students felt needed and significant, investing their personal experience and the experience of their compatriots in the project.

Ключевые слова: билингвы, психолого-педагогическая адаптация билингвов, творческие проекты для студентов, научная лаборатория Филиала СГПИ г. Эссентуки, И.В. Калус, родные языки.

Keywords: bilinguals, psychological and pedagogical adaptation of bilinguals, creative projects for students, scientific laboratory of the Branch of the SSPI of Essentuki, I. V. Kalus, native languages.

Сегодня в условиях образовательного пространства Северо-Кавказского региона возникает необходимость выработки различных интенсивных моделей, которые бы позволяли органически интегрировать в учебный процесс обучающихся, для которых русский язык не является родным.

Эта проблема, безусловно, касается не только обозначенного географического пространства, но и всей Российской Федерации как многонационального государства. Однако именно территория Северного Кавказа выступает одним из ярких полилингвальных и мультикультурных конгломератов и на ее образовательных площадках давно ведутся работы, непосредственно касающиеся совместного обучения ребят, владеющих русским языком как родным и ребят, для которых он не является основным языком общения – в семье, на своих малых родинах и даже там, где вокруг все говорят на официальном государственном языке России.

Северный Кавказ объединяет множество народностей, родные языки которых относятся к разным языковым группам, соответственно методики языковых интеграций ребят, говорящих на своих языках, будут существенно отличаться. Кроме того, за каждым языком обязательно будет стоять своя традиционная, давно сложившаяся культура, включающая свои бытовые и поведенческие нормы, модели восприятия мира, модели взаимодействия с миром, модели взаимодействия с другими людьми – как своих национальностей, так иных.

Большую роль в данных культурных различиях играет вера, принадлежность к той или иной религиозной конфессии. Подчас, в зависимости от степени укорененности в них личности, именно религиозные взгляды определяет все вышесказанное и служат своеобразной программой жизненного уклада, потому что распорядок дня, даже кухня и одежда, принадлежащие к той или иной культуре, оказываются тесно связаны и обусловлены именно религиозными, духовными причинами.

Помочь в деле объединения такого разномастного контингента обучающихся и найти подходы к каждому ребенку в отдельности могут разного рода творческие проекты. Вообще, внедрение совместной внеурочной деятельности в образовательный процесс оказывается довольно продуктивным способом повышения сплоченности коллектива учащихся, раскрывает их творческие и личностные потенциалы, взаимообогащает друг друга новыми гранями познания мира не через учебники и классные занятия, а напрямую.

В Филиале СГПИ г. Эссентуки при кафедре теории и методики преподавания филологических дисциплин действует междисциплинарная научно-исследовательская лаборатория «Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края», в рамках которой постоянно проходят мероприятия, соответствующие профилю лаборатории: региональные фестивали, конференции, Круглые столы, фотовыставки, концерты. Разрабатываются проекты по русскому языку, адаптированные для обучающихся-билингвов, проекты, а также проекты, призванные адаптировать их в общую внеурочную жизнь и обучение.

Неоднократно педагоги-новаторы отмечали необходимость делать акцент на творческом развитии детей. Это же отмечали и ученые, такие как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Г. Ковалева, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, А. В. Петровский.

Л. С. Выготский, говоря о важнейшей роли творческого компонента в педагогической деятельности, в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» резюмировал: «Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающемся в настоящем» [1. с. 94],

Реализуя принцип, заложенный В. С. Шаталовым – «поверить в каждого» [2. с. 255] группа студентов 1 курса гуманитарно-технического факультета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профили) “Начальное образование” и “Русский язык”» под руководством доктора филологических наук, профессора кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Ирины Владимировны Калус осуществила на практике один из таких проектов, который показался нам особенно интересным – это создание ряда видеороликов на разных языках по картине одного из местных художников.

Надо отметить, что работа не только с языковым материалом, но и выход на экстралингвистические подходы к адаптационной деятельности билингвов позволили нам уяснить эффективность такого рода проектов.

Картина местной художницы Юлии Разумович, переданная в дар Историко-краеведческому музею г. Ессентуки, стала отправной точкой для создания нашего проекта. И здесь мы исходили из того, что зрительный образ окажется понятным всем, ведь его не нужно переводить на другие языки. Такой образ способен сблизить и объединить в поле общих смыслов всех тех, кто говорит и думает на своем языке и хочет улучшить свое знание русского языка.

Образ картины мы выбрали не менее вдохновляющий. Он непосредственно касается образа дома, семьи, старшего поколения. Мы можем понять, о ком идет речь, если обратимся к названию выбранной картины – «Моя бабушка».

Это такой представитель старшего поколения, с которым у любого ребенка или подростка чаще всего налажен теплый контакт, с бабушками бывает меньше конфликтов, бабушки более осознанно подходят к воспитанию своих внуков, потому что этап родительства уже был ими когда-то пройден, а на втором витке его – по отношению к внукам – они относятся к пестованию своих любимцев более ответственно. Бабушки более ласковы и менее строги, бабушки уже не имеют такой загруженности работой, как вечно занятые родители, бабушки подчас бывают детям ближе мам и пап, а иногда, если так распорядится судьба, и заменяют их на какой-то период, а то и на всю жизнь.

Для создания текста на русском языке мы предложили одну правдивую личную историю, которая легла в основу. Это была моя реальная жизненная ситуация, когда я, оставшись одна, без мамы и папы, попала в детский дом. И тогда бабушка пришла на помощь. Она не оставила меня и моего брата одних, она забрала нас к себе и воспитывала так, как будто мы были ее детьми. Я всегда буду благодарна ей за тот шаг, который изменил наши с братом жизни и мы не остались «детдомовскими», а обрели свою семью и росли как полноценные дети. Но только кто знает, чего это стоило моей бабушке! Только одно оформление документов на то, чтобы забрать нас заняло много времени и сил – я уже не говорю о содержании двоих детей, которое тоже не было легкой ношей, поэтому я рано пошла работать, чтобы бабушка, я и мой брат могли что-то себе позволить и не жить, высчитывая каждую копейку.

Когда мы увидели картину Юлии Разумович и прочитали ее название, то перестали сомневаться, что именно она ляжет в основу нашего проекта. Тогда мы продумали сценарий, и мною был написан следующий текст на русском языке, который впоследствии лег в основу всех переводов на других языках:

«Мне не забыть тот счастливый день, когда эта женщина приняла меня в свою семью. Когда я маленькой девочкой осталась одна, бабушка не отдала меня на растерзание судьбе, стала моей защитой и опорой. Я искренне люблю ее.

Каждое утро я собираю букет цветов для нее, потому что знаю, как она любит вдыхать их аромат. Я хочу радовать ее постоянно. На вид она сурова, подчас угрюма и вечно занята своими делами. Кажется, будто в ней нет ни капельки нежности, но это не так – от нее так пахнет уютом и заботой, я всегда буду благодарна за сотни, нет – за тысячи прочитанных сказок и историй на ночь!

Бабушка сосредоточена и намеревается провести время наедине с собой, прочитать очередную книгу, подумать о чем-то, а я лишь согреваю бабушку теплом и заботой, как это делает

она для нашей семьи. Я смело могу сказать: ей комфортно на своей лоджии, ветер обдувает ее лицо, цветы для нее – это не просто антураж, а мое внимание и забота.

Заметила, что сейчас ее строгий взгляд полон тревоги. Меня волнует ее настроение, поэтому я всегда своей улыбкой пытаюсь поднять его. Хочу понять все, что происходит у нее на сердце. Не зря ведь говорят, что «глаза – это зеркало души». В глазах ее – бездна воспоминаний... Они – как картинки из прошлого. Они бесценны, как и для меня – моя бабушка!».

Мы записали небольшой, но выразительный видеоролик, в котором я сыграла саму себя – роль внучки. За кадром на русском языке звучала история моего сиротства и обретения семьи. Роль бабушки сыграла моя однокурсница Светлана Попова. Полина Рупасов и Виктория Строкотова выступили в роли операторов, остальные помогали с реквизитом, выстраиванием декораций и организации кадра. Мы были захвачены и увлечены процессом.

Далее мы обратились к студентам-билингвам, которые обучались у нас в институте. Все они поняли наш замысел и благожелательно откликнулись, чтобы помочь. Им очень понравился наш видеоролик. И в итоге мы записали иноязычные версии нашего видеоролика, в которых грузинский текст читала Анна Бецукели, кабардинский – Милана Бегереева, ногайский – Сабина Кишенеева, греческий – Вероника Хаджиева. Русский текст прочла Анна Орлова, то есть, я сама, а еще мы записали версию на английском, которую озвучила Полина Рупасова.

Процесс такой совместной работы с нашими студентами-билингвами был захватывающим. Девочки читали свои версии на родных языках очень выразительно тем более, что Анна Бецукели и Сабина Кишенеева – участники других Всероссийских конкурсов для билингвов, Сабина Кишенеева – неоднократный победитель институтского конкурса чтецов. Кроме того, все наши студенты-билингвы прекрасно поют. Музыкальный слух позволил им выразить самые нужные и самые тонкие интонации.

В итоге наш проект демонстрировался на пяти мониторах в актовом зале института 27 апреля 2022 г., когда в рамках междисциплинарной научно-исследовательской лаборатории «Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в системе образования Ставропольского края» проходил масштабный региональный фестиваль «Мой язык – моя культура». Стены фойе перед актовым залом украшала выставка фоторабот, сделанная руками студентов-билингвов нашего института под названием «Дарю миру красоту родной культуры».

Мы все чувствовали себя героями. Мы были одной дружной командой со студентами-билингвами. Мы нашли то, что нас все объединяет, и наши проекты помогли реализовать то единство, к которому мы всегда стремимся. И сейчас, в момент написания этой статьи, мы продолжаем работу над проектом — на днях к нашей коллекции добавился новый родной язык и новая участница, которая озвучила видеоролик на армянском языке.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. /Л.С. Выготский – СПб: ЭКСМО, 2000. – 96 с.
2. Шаталов, В.С. Соцветие талантов. – Кн. 1. /В.С. Шаталов – М.: Просвещение, 2003. – 380 с.

УДК 519.61

Перегуда Дмитрий Александрович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Pereguda D.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: kiborg428@mail.ru

**О возможности применения численных методов в преподавании
математики в школе**
**About the possibility of using numerical methods in teaching mathematics at
school**

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос возможности и целесообразности использования инструментов численных методов в преподавании математики в школе.

Abstract: the article considers the question of the possibility and expediency of using numerical methods tools in teaching mathematics at school.

Ключевые слова: численные методы, уравнение, функция, формула, таблица.

Key words: numerical methods, equation, function, formula, table.

В области практической математики численным методам отведена значительная роль, связанная с обоснованными методами исчисления математических объектов. Знакомство, изучение, обретение практических навыков работы с такими объектами начинается со школьной скамьи. Например, изучение степенных уравнений и приближенное вычисление их корней, вычисление определенного интеграла, площади криволинейной трапеции и объема тела вращения, приближенных значений функций [1, с. 13].

Отдельно численные методы как область математики изучаются в системе профессионального образования. Введение некоторого практического инструментария численных методов в школьное математическое образование расширит представления обучающихся о математике и математическом аппарате в прочной связи с возможностями офисных приложений. Позволит практически раскрыть смысл некоторых математических понятий, как бы позволит «потрогать их вживую», осмыслить появление и назначение математических объектов, изучаемых в школьной математической программе.

Учитывая, что эффективное применение инструментов численных методов, тесно связано с циклическими и итерационными вычислениями, то целесообразно знакомить обучающихся школы с ними тогда, когда школьник ознакомится с математическим объектом, например, степенным или алгебраическим уравнением, формулой Ньютона-Лейбница, а также когда он практически владеет практическими навыками программирования или пользования табличными процессорами. Конечно, есть прикладное программное обеспечение, позволяющее вычислять приближенно корни многочленов и уравнений, вычислять значения определенных интегралов. Уже распространено то, что в штатных вычислительных средствах с большой точностью можно найти результат тригонометрической функции от целого или дробного аргумента, выраженного в градусной или радианной мере. Можно вычислить значение натурального логарифма, а с его помощью найти значение любого логарифма. Но как происходят эти вычислительные процессы? Этот вопрос остается за рамками школьной программы.

Учитывая любознательность некоторых школьников, следует пробовать рассматривать с практической точки зрения применение численных методов для решения математических задач. Это будет способствовать развитию ребенка, интегрировать математику и информатику для решения, пусть даже посильных, школьных задач, поможет успешным обучающимся понимать смысл получения некоторых данных, например, тригонометрических: предложено решить уравнение $0,45x^2 - 0,77x - 0,26 = 0$. Обучающийся восьмиклассник может выполнить равносильное преобразование уравнения, умножив обе его части на 100 и получив уравнение с целыми коэффициентами, решить его штатным методом.

Его решение можно дать на уроке информатики в процессе изучения формул в табличной среде. Это может быть продукт Microsoft (Microsoft Excel), а может быть табличный процессор от Linux (LibreOffice Calc) или OpenOffice (org Calc). В ячейки с адресами A1, B1 и C1 следует внести данные коэффициентов 0,45; - 0,77 и - 0,26. Не пользуясь средствами процессора, под-

ставив вместо переменной значение $x = 0$ устно заметить, что значение квадратного трехчлена будет отрицательным. В ячейке D1 набрать формулу для вычисления, например, для значения $x = 5$. Формула примет вид $=A1*5*5+B1*5+C1$ и после ввода разрешения на вычисление покажет результат 7,14, что будет явно больше 0.

Учитель может показать эскизы графиков функций, пересекающих ось абсцисс, и направить внимание на то, что слева и справа от точки пересечения, значения функции будут иметь разные знаки. Так как квадратный трехчлен в левой части исходного уравнения представляет собой запись квадратичной функции, которая имеет значения разных знаков в точках 0 и 5, то на этом отрезке будет пересечение с осью абсцисс и получен корень уравнения.

Выбрав в качестве стартовой точки пересчета $x = 0$ и назначив шаг измерения в виде $\Delta x = 0,1$, произведем перебор всех значений аргумента с таким шагом, получив последовательно значения 0,1; 0,2; 0,3; ... 4,9. Вносить эти данные не следует. Необходимо автоматизировать этот процесс, внося в ячейку D2 значение 0,1, а в ячейке D3 ввести формулу $=D2+0,1$. Необходимо воспользоваться автокопированием и автозаполнением с относительной ссылкой формулой от D4 до D50. Далее воспользоваться электронным способом вычисления значения многочлена, начиная с ячейки E2. Выглядеть формула теперь будет так $=\$A\$1*D2*D2+\$B\$1*D2+\$C\$1$, которая не позволит менять абсолютный адрес коэффициентов. Автозаполнением формулой ячеек с E3 по E50 будут получены все значения многочлена в левой части исходного уравнения. Необходимо теперь только идентифицировать массив ячеек значений многочлена, чтобы отфильтровать значение, равное нулю. В ячейке E23 появится долгожданный нуль, соответствующий значению в ячейке D23 равному 2. Это и будет первый корень многочлена и первый корень уравнения.

Аналогично, например, в ячейке F1 внести формулу для получения значения многочлена от $x = -2$ и убедиться, что значение многочлена будет положительным 3,08. Это приводит к выводу, что на отрезке от -2 до 0 существует еще один корень уравнения. Пользуясь аналогичным методом ступенчатого перебора значений переменной от -2 ; $-1,9$; $-1,8$; ... $-0,1$ и вычисляя значение в этих точках абсцисс, получим, что при значениях $x = -0,3$ и $x = -0,2$ значения многочлена не равно нулю, но имеет разные знаки 0,0115 и минус 0,088 соответственно. Это говорит о том, что второй корень может уже не быть точным числом, и он находится в интервале $(-0,3; -0,2)$. Сотыми долями снова производится деление и пошаговое вычисление. Снова выясняем, что многочлен в правой части уравнения имеет разные знаки в точках $x = -0,29$ и $x = -0,28$. Выполняя перебор с тысячными долями, снова получаем разные знаки при $x = -0,289$ и $x = -0,288$. Корень будет примерно равен $-0,28889$.

Это трудоемкий процесс, но он позволяет получить значительный уровень пользовательской практики школьнику и начинать осмысливать способ приближенного получения решений. Тем более, что с приближенными вычислениями обучающийся знакомится уже в курсе алгебры 8 класса. Логично у обучающихся возникает вопрос, для чего ему эти знания и умения, ведь для такого вида уравнений, пусть даже с большими коэффициентами есть строгий алгоритм решения? В этом случае, если обучающиеся поняли способ решения и смогут его воспроизвести, полезно усложнить задание, повысив степень уравнения, но имеющее такой же целый корень. Со степенными уравнениями восьмиклассники совершенно не знакомы, поэтому единственный способ, который поможет им найти его – это применить вышеизложенный прием. Некоторые из способных обучающихся 8 класса смогли осмыслить суть метода и для них предложено было найти хотя бы один из корней.

Уравнения $0,45x^3 - 0,77x^2 + 0,26x - 1,04 = 0$ одним из корней имеет $x = 2$, который сумели найти в процессе решения получения знаковых альтернатив и пошаговым вычислением со значениями переменной, изменяемой на величину приращения 0,1. Один из других корней обучающиеся попытались вычислить самостоятельно, при движении вдоль значений абсциссы вправо получались все большие положительные числа, а при движении влево – все меньшие отрицательные. Обучающихся заинтересовал вопрос возможной проверки, будут ли еще корни у этого уравнения? Последующее решение было преподнесено обучающимся на доверие, так как способ деления многочленов им не знаком. Учитель после деления исходного многочлена

третьей степени на двучлен $x - 2$ получил квадратный трехчлен $0,45x^2 + 0,13x + 0,52$ и, вычислив значение выражения $0,13^2 - 4 \cdot 0,45 \cdot 0,52$, получил величину $- 0,754$. Это означало, что действительных корней у данного квадратного трехчлена быть не может, следовательно, у данного уравнения только один действительный корень, найденный выше $x = 2$.

Условно сложное введение такого понятия в курс приближенного решения уравнений еще в основной школе, способствует развитию познавательного интереса. Для упорных учеников это дополнительный стимул осваивать математику как можно глубже. В консультации с учителем дети получили информацию, что есть специальные методы – половинного деления, трапеции, итераций – с помощью которых могут быть найдены решения. Этими методами удобно работать, используя программирование, записывая формулу общего члена в теле цикла и получая на выходе новые точки границ с которыми выполнение программы входит в новый цикл. Число шагов цикла может быть достаточно большим, но конечным, где на выходе сравниваются полученные значения с параметрами приближения до определенного разряда и по необходимости снова возвращают выполнение алгоритма решения в цикл или выдают конечный результат.

Интересным данный материал оказался и для старшеклассников. В курсе 10 класса дополнительно был рассмотрен способ вычисления объема цилиндра, движение к формуле которого было начато от объема прямоугольного параллелепипеда как не только произведение трех его измерений (с которой школьники знакомы еще из курса 5 класса), а как произведение площади основания на высоту. Применяя интерактивные средства и, постепенно увеличивая мерность призмы, полученной от параллелепипеда, школьники (далеко не все) пришли к выводу, что объем любой призмы можно найти по этой же формуле. Дальнейшее движение на бесконечной идентификации многоугольной призмы и цилиндра, позволило произведение площади основания на высоту принять как формулу вычисления объема цилиндра. Площадь основания как площадь круга дети изучают в курсе математики 6 класса, поэтому формула оказалась более понятной в отличие от способа ее получения, хотя некоторые десятиклассники освоили ее без труда.

Задача, решение которой было основано на применении численного метода, заключалась в том, что была построена кривая функции $y = x^2$ на отрезке $[0, 3]$. Мысленно было выполнено вращение кривой вокруг оси абсцисс. Был построен эскиз, изображение на котором фигуры вращения, напоминало волчок. Школьникам было предложено найти объем этого тела любым известным способом. Одно из предложений напоминало Архимедово решение – изготовить макет чаши, наполнить его водой и вылить в мерный стакан.

Дальнейший алгоритм смогли понять дети, у которых хорошо развито визуальное воображение, юноши, имеющие технический уклон мышления или практику работы с механизмами, например, техническими средствами передвижения, имеющимися дома. Суть его заключалась в том, что необходимо было мысленно разделить фигуру на слои, подобно тому, как прозрачными ломтиками нарезают лимон или сыр. С десятиклассниками пришли к выводу, что чем тоньше слой, тем больше он похож на цилиндр с мизерной высотой и основанием радиуса, равного значению функции $y = x^2$ в точке с заданной абсциссой. Абсолютно верно, дети пришли к выводу, что слои можно конкатенировать (соединить) и общий объем будет вычислен как сумма объемов этих слоев.

Проблема заключалась в том, что ручное вычисление будет трудоемким и нецелесообразным, следовательно, его необходимо сделать с помощью специальных вычислений на компьютере в программе калькуляции, например, LibreOffice Calc от Linux. В табличном процессоре на листе в ячейке A1 было внесено первое значение аргумента $x = 0$. В ячейке A2 была задана формула изменения результата на 0,1, то есть в $=A1+0,1$ и автозаполнением формула была продолжена до ячейки A31 до получения результата $x = 3$. Затем от ячейки B1 до ячейки B31 произведено вычисление значений функции по данным аргументам $=A1*A1$ до $=A31*A31$ автозаполнением. Эти данные служили значениями радиуса каждого полученного слоя.

Так как радиусы слоев оказались вычисленными, а высота слоя была равна изменению значения аргумента $\Delta x = 0,1$, то в ячейке C1 была набрана формула $=ПИ()*B1*B1*0,1$. Где ПИ() – штатное значение величины $\pi \approx 3,14159$ в электронной таблице. Автозаполнением было про-

изведено вычисление объемов всех слоев. Используя функцию автосуммы Σ было произведено накопление суммы массива (C1:C31). Получилась величина 29,703756 единиц кубических. Если пользоваться классическим методом вычисления объема тела вращения, через определенный интеграл, что было сделано учителем, то получался ответ $9\pi \approx 28,27431$. Сам способ такого получения результат детям еще не знаком. Они узнают его только в 11 классе, но подход к обоснованию этого способа уже был с ними получен, что послужило предварительной подготовкой и пропедевтикой нового материала.

Школьники заинтересовались, чем вызвана столь грубая ошибка приближения на 1,5 кубических единицы? Учитель предложил найти ответ на этот вопрос самостоятельно, но предварительно выполнив работу, в которой необходимо было выполнить деление ни на десятые доли, а на сотые, таким образом, заполнив 300 ячеек. Усердие некоторых школьников подтолкнуло к ответу на вопрос о приближении. На самом деле, для обучающихся, которые осмыслили и поняли способ, затраченное время оказалось не больше 5-7 минут. Из трехсот объемов микрослоев была получена накопленная сумма 28,41586, которая отличалась от результата учителя всего на 0,14 кубических единиц, что, примерно в 11 раз точнее предыдущего результата. Десятиклассники пришли к выводу, что уточнение результат зависит от шага изменения абсциссы, чем шаг меньше, тем точнее будет результат.

Применение численных методов в данной работе послужило великолепным мотивационным примером для альтернативных решений. Это дало в руки способ электронного вычисления на основе понимания, то есть декомпозиции задачи на микрозадачи и пошагового накопления результата по известному алгоритму.

Совершенно аналогично была проведена работа по получению значений синуса угла с точностью, превосходящей результат в четырехзначной таблице Брадиса. Для этого потребовалось представить ряд Тейлора несколько иначе, для восприятия старшими школьниками $\sin x = x - x^3/(2 \cdot 3) + x^5/(2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5) - x^7/(2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7) + \dots$ [1, с 148]. Далее детям, без введения понятия факториал, стало ясно, что показатель степени переменной определял последовательное произведение чисел в знаменателе. Было также пояснено, что при округлении до разрядной единицы при вычислении по данной формуле, необходимо находить разность между соседними вычислениями значений до определенного слагаемого последовательности и, если разность оказывалась меньше половины округляемого разряда, то вычислении заканчивалось. Для известного значения синуса 45 градусов $\sin \pi/4$, примерное значение синуса оказалось 0,7071068.

Проведенное исследование показало, что введение в дополнительный курс школьного математического образования элементов численных методов целесообразно как нового практического инструмента для вычислительной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Бахвалов, Н.С. Численные методы. Решения задач и упражнения: Учебное пособие / Н.С. Бахвалов, А.А. Корнев, Е.В. Чижонков. - М.: Бином, 2016. - 352 с.
2. Ястребов, А.В. Методика преподавания математики: задачи: учебное пособие для вузов / А.В. Ястребов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2020. - 201 с.

УДК 37.035.7 : 314.743 : 930.1

Подлесный Алексей Иванович
ГБОУ ВО СППИ, г. Ставрополь
Podlesniy A. I.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: hookaeval@gmail.com

Военное образование и военная мысль Российского Зарубежья Military education and military thinking of the Russian Abroad

Аннотация: Статья посвящена русской военной эмиграции в период 20-30-х гг. XX века. Автор рассматривает создание и деятельность военно-учебных заведений за рубежом, а так же развитие военно-теоретической мысли Российского Зарубежья. Особое внимание уделяется функционированию «Курсам высшего военного самообразования» генерал-лейтенанта Н. Н. Головина. На основании изученных источников и литературы делается вывод об особенностях формирования общественно-политического пространства русской военной эмиграции.

Abstract: The article is devoted to the Russian military emigration in the period of the 20-30s of the XX century. The author examines the creation and activities of military educational institutions abroad, as well as the development of military theoretical thought of the Russian Abroad. Special attention is paid to the functioning of the «Courses of Higher military self-education» of Lieutenant General N. N. Golovin. Based on the studied sources and literature, a conclusion is made about the peculiarities of the formation of the socio-political space of the Russian military emigration.

Ключевые слова: Русская военная эмиграция, Белое движение, Военное образование, Военная философия, П. Н. Врангель, А. И. Деникин, Н. Н. Головин, П. Н. Краснов, А. В. Геруа, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев.

Keywords: Russian military emigration, White Movement, Military education, Military philosophy, P. N. Wrangel, A. I. Denikin, N. N. Golovin, P. N. Krasnov, A. V. Gerua, V. S. Solovyov, N. A. Berdyayev.

После вынужденного отъезда из России в ноябре 1920 г. военнослужащие Русской армии генерала П. Н. Врангеля и гражданские беженцы оказались в очень неблагоприятных условиях. Им пришлось сменить несколько центров своей дислокации от турецкого Галлиполи до стран Европы, Латинской Америки и Африки. Тем не менее, пережив некий период адаптации, с течением времени, беженцы смогли наладить не только свой повседневный быт, но и организовать духовную составляющую своей жизни. Ярким проявлением данного процесса является создание различных военно-учебных заведений.

В целом, отличительной чертой развития военного образования в русской эмигрантской диаспоре было стремление сохранить традиционные формы военного обучения – кадетские корпуса и военные училища.

В начале 20-х гг. XX в. в Европе уже функционировали восемь русских юнкерских училищ, в которых обучалось до трёх тысяч юнкеров, в Королевстве сербов, хорватов и словенцев (КСХС), обучалось 1400 кадетов [9, с. 1]. Это было связано с тем, что большое количество профессоров военных академий бывшей Императорской армии также оказались в эмиграции, где они продолжили свою научную и педагогическую деятельность.

Основу отечественной военной школы за рубежом составляли кадетские корпуса. Приоритет этих военно-учебных заведений предопределялся рядом обстоятельств:

В эмиграции оказалось значительное количество еще не завершивших обучение бывших кадетов, а также воевавшей на стороне Белой армии гражданской молодёжи, которой требовалось дать систематическое образование.

В эмиграции оказалось много высококвалифицированных военных учёных и военачальников, обладавших большим профессиональным и преподавательским опытом

Идея создания военной русской школы поддерживалась государственными и общественными органами в странах пребывания наших соотечественников, прежде всего в Югославии и Болгарии и частично во Франции.

Ярко выраженное стремление русских эмигрантов сохранить особую социально-психологическую, языковую и культурную среду не могло длительное время удовлетворяться

только за счёт старшего поколения, требовалась поддержка со стороны соответствующим образом подготовленной молодёжи.

Кадетские корпуса помимо выполнения своей образовательно-воспитательной роли должны были стать настоящими центрами и хранителями русской эмигрантской военной культуры за рубежом, сгруппировать вокруг себя военных теоретиков и практиков [9, с. 2].

Стоит отметить, что Российское офицерство придавало большое значение не только организации обучения детей, но и просветительской работе с ними, поскольку считало, что не одними полученными знаниями формируется личность молодого человека, которому предстоит вернуться в родную страну.

Наибольшую известность среди военно-учебных заведений за рубежом приобрели Зарубежные высшие военно-научные курсы генерал-лейтенанта Николая Николаевича Головина.

По личной просьбе барона П. Н. Врангеля генерал Н. Н. Головин готовил открытие академии, стремясь, в том числе обеспечить слушателей методической литературой. Важную роль должен был сыграть коллективный труд (с участием Великого князя Николая Николаевича-младшего) по изучению, обобщению опыта Первой Мировой войны – «Мысли об устройстве будущей Российской вооружённой силы». Предполагалось, что эта работа станет учебным пособием для подготовки офицерских кадров.

Начиная с 1922 года, в центрах расселения русских войск генералом Головиным были образованы «Курсы высшего военного самообразования» на основе добровольных кружков. К 1925 году число кружков достигло 52, а участников – 550. Одновременно с этим генерал Головин, находясь в Париже, подбирал кадры преподавательского состава для будущей академии [67, с. 47].

В основу работы Курсов было взято положение бывшей Императорской Николаевской военной академии в редакции 1910 года. Выпускники курсов причислялись к Генеральному штабу будущей армии. Программа обучения была рассчитана на четыре или на пять лет [2, с. 48].

Слушатели разделялись на два класса – младший и старший, так же существовал дополнительный курс. Обучение было рассчитано на 4,5-5 лет. Главный упор делался на самостоятельную работу слушателей.

В младшем классе изучалась теория боевых действий в рамках дивизии. Одновременно проходила тактика родов оружия и другие военные дисциплины. В старшем классе изучалось использование дивизии в корпусах и армиях. В дополнительном классе изучались дисциплины высшего порядка – военная стратегия в государственном масштабе и связанные с этим вопросы [2, с. 50].

Фактически на курсах готовились кадры будущего Генерального штаба России, освобождённой от большевиков. Однако, хотя курсы неформально и считались русской военной академией за рубежом, статуса высшего военно-учебного заведения у них всё-таки не было.

Более того, свидетельства об окончании курсов нигде, кроме как в эмигрантской среде, не признавались.

Первый выпуск Зарубежных высших военно-научных курсов в составе 23 офицеров состоялся 26 марта 1932 года. Председатель РОВС генерал Е. К. Миллер лично поздравил выпускников и вручил им свидетельства и нагрудные знаки. Лучшие выпускники прикомандировывались к кафедрам, а в дальнейшем вели преподавательскую работу. Всего же за время существования Курсов (до 1941 года) было осуществлено 6 выпусков офицеров [2, с. 51].

В целом, в среде русской военной эмиграции неоднократно предпринимались попытки подготовить военные кадры, но подлинных результатов удалось добиться лишь руководителям Зарубежных высших военно-научных курсов генерала Головина. Так же стоит отметить, что курсы способствовали развитию военно-научной мысли Русского Зарубежья.

Русскую военную мысль за рубежом можно представить двумя направлениями: военно-теоретическим и военно-философским. Но не стоит сильно разграничивать данные ветви, так как они были сильно переплетены между собой.

К первому направлению можно отнести следующих мыслителей Русского Зарубежья: Н.

Н. Головина, П. Н. Краснова, А. И. Деникина, ко второму – А. В. Геруа В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева.

Труд П. Н. Краснова «Душа армии. Очерки по военной психологии» Н. Н. Головин использовал при подготовке офицеров на своих курсах. Помимо этого, Николай Николаевич лично написал предисловие к данной работе, где подчеркивал, что труд Краснова имел «громаднейшее значение в истории Русской Военной Школы» [5, с. 5], так как генерал Краснов впервые в 1918 году ввел курс изучения военной психологии в программу преподавания Новочеркасского Военного Училища и сам же читал данную дисциплину. Стоит отметить, что до написания П. Н. Красновым «Души армии» военная психология почти нигде не преподавалась и наш соотечественник, сделал первый шаг в изучении такого сложного предмета исследования.

Генерал А. И. Деникин, находясь в эмиграции, создал пятитомный труд под названием «Очерки русской смуты» [4] (1920-1926 гг.), в котором он провел всесторонний анализ революционных событий, ставших причиной крушения Российской империи и событий Гражданской войны в России.

Великолепным образцом синтеза социально-политического и военного творчества является труд генерала А. В. Геруа «Полчища» [3], вышедший в 1923 г., где предпринималась попытка военно-общественного осмысления эпохи и исторического будущего России. В данной работе генерал Геруа приходит к выводу, что массовые армии превратились в полчища, каких не мог и представить себе основатель воинской повинности Лазарь Карно. Они дошли до своего вырождения, подобно тому, как это когда-то произошло с феодально-рыцарским ополчением и профессиональными королевскими армиями. И на смену вооруженному народу должна прийти новая военная организация – профессиональная армия, хотя сам автор данный термин не употреблял.

Особого внимания заслуживает философская концепция войны В. С. Соловьева, которая очень активно обсуждалась в среде русских эмигрантов. Она раскрывала сущностной аспект войны в статье «Смысл войны» [7] (1895 г.), а затем нашла свое продолжение в работах «Оправдание добра» [6] (1897 г.) и «Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории, со включением краткой повести об Антихристе и с приложениями» [8] (1901 г.).

Имели место и абстрактные размышления о том, что война есть передвижение и столкновение материальных масс, действие чудовищных механических орудий. Но все материальное, с точки зрения, например, Н. А. Бердяева, есть лишь «символ и знак духовной действительности». Осмыслить войну можно лишь увидев в ней символику того, что происходит в духовной действительности. Крайность в рассуждениях о войне состояла в принижении материального содержания войны в соотношении с духовностью. Вместе с тем, русские философы видели истоки войны в кризисе не только немецкой культуры, но и основ всей европейской культуры Нового Времени, дошедшей «до естественного самовозгорания» [1, с. 179].

Основное нравственное противоречие войны философы русского зарубежья видели в том, что праведная цель достигается военным насилием, то есть несправедливыми средствами. Недопустимость убийства человека человеком относится к тем нравственным аксиомам, истинность которых очевидна и несомненна. Трагедия войны состоит в том, что священные цели достигаются безнравственными средствами

Таким образом, можно прийти к выводу, что все общественно-политическое пространство военной эмиграции активно эволюционировало. Помимо военных теорий, развивались и различные военно-философские концепции и взгляды. Истоки военной мысли зарубежья находились в старой России, ее богатой военной культуре, на почве, «возделанной» лучшими военными умами Отечества. И эта почва «питала» офицеров-изгнанников, обеспечив мощный импульс их многолетней упорной и порой фанатичной творческой деятельности.

Военное образование же в российском зарубежье представляло собой сложное культурно-общественное явление, основным компонентом которого являлась не только система военно-учебных заведений, но так же и просветительство в сфере военного дела. Каждый из этих компонентов имел собственную динамику развития, которая, в то же время, взаимосвязана с

другими составляющими эмигрантского военного образования. Но все же важным стержнем военного образования зарубежной России, безусловно, являлась деятельность военно-учебных заведений, которым уделялось большое внимание со стороны руководства эмигрантов.

Несмотря на крайнюю ограниченность финансовых возможностей, командование бывшей Русской армии в 1921-24 гг. все-таки стремилось обеспечить хотя бы минимальное снабжение военно-учебных заведений, считая их деятельность за рубежом одним из приоритетных направлений своей политики. В свою очередь, кадеты и юнкера, которые обучались в военно-учебных заведениях Русского Зарубежья, стремились любой ценой завершить свое военное образование и получить офицерские звания, надеясь на скорое возвращение на Родину.

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. Мысли о природе войны. / Н.А. Бердяев // Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности – М., 1918.– С. 177-183
2. Ганин, А. В. Подготовка кадров Генерального штаба в русской эмиграции межвоенного периода (1921-1939 гг.)/ А.В. Ганин // Военно-исторический журнал. –2015.– № 11. – С. 46-51
3. Геруа, А. В. Полчища. /А.В. Геруа–София: Российско-болгарское книгоиздательство, 1923. – 434 с.
4. Деникин, А. И. Очерки русской смуты. /А.И. Деникин – Париж: Povolozky, 1921-1926.– 325 с.
5. Краснов, П. Н. Душа Армии. Очерки по военной психологии. Берлин: Медный Всадник, /П.Н. Краснов – М.: Книга по требованию, 1927 – 163 с.
6. Соловьев, В. С. Оправдание добра. Нравственная философия. /В.С. Соловьев– СПб: тип. М. Стасюлевича, 1897. – 681 с.
7. Соловьев, В. С. Смысл войны. Из нравственной философии /В.С. Соловьев // Нива. Ежемесячные литературные приложения. –1895.– С. 430-462
8. Соловьев, В. С. Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории, со включением Краткой повести об антихристе и с приложениями./В.С. Соловьев – СПб: Труд, 1901. – 279 с.
9. Щупленков, О. В. Воинское обучение и образование в эмиграции/О.В. Щупленков // Военно-исторический журнал –2011.– №1. – С. 1-5

УДК 378.1

Приставка Дарья Тимофеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Pristavka D.T.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki
E-mail: dar_ya_1411@mail.ru
Научный руководитель: Борисова Л.П., доцент

Методы и приемы, способствующие развитию творческого мышления на уроках литературного чтения в начальной школе **Methods and techniques that contribute to the development of creative thinking in the lessons of literary reading in elementary school**

Аннотация: В статье рассматриваются методы и приемы, способствующие развитию творческого мышления на уроках литературного чтения в начальной школе, а также их анализ и примеры заданий для развития мышления у детей младшего школьного возраста.

Abstract: The article discusses methods and techniques that contribute to the development of

creative thinking in the lessons of literary reading in elementary school, as well as their analysis and examples of tasks for the development of thinking in children of primary school age.

Ключевые слова: метод творческого чтения, словесное рисование, творческий пересказ, графическая иллюстрация, сочинение.

Key words: creative reading method, verbal drawing, creative retelling, graphic illustration, composition.

В работах Е.С. Антоновой, С.В. Бобровой [1], М.П. Воюшиной, С.А. Кислинской, Е.В. Лебедевой [3], Л.А. Ефросининой [4], О.В. Кубасовой [6]

раскрываются методические особенности развития творческого мышления на уроках литературного чтения в начальной школе.

Т.Н. Полина [7] отмечает, что в зависимости от вида творческой деятельности, можно выделить следующие группы методов и приемов, которые нацелены на развитие творческого мышления на уроках литературного чтения:

- словесное развертывание образов произведения
- театральная творческая деятельность
- изобразительная творческая деятельность
- музыкальная творческая деятельность
- игровая творческая деятельность
- сочинительство

И.И. Кондратьева [5] пишет, что метод творческого чтения – это метод, при котором прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи слова, интонации. Метод творческого чтения поддерживает интерес к уроку, тексту, тем самым помогает глубже осмысливать само произведение, а самое главное – воспитывает эмоционально-нравственные чувства ребенка. Для творческого чтения целесообразны задания:

- прочитай стихотворение и передай голоса героев (например, животных)
- прочитай произведение выразительно (например, рассказ)
- передай голосом удивление, радость и восхищение и т.д.

Мы считаем, что метод обучения творческому чтению предполагает нахождение собственной интонации как личностное постижение, обретение гуманитарного знания. Творческое чтение предполагает проникновение в смысловое содержание посредством эмоционального проживания. Должна быть создана ситуация, позволяющая школьникам вступить в отношения с текстом, чтобы прожить их. Естественной для детей ситуацией проживания отношений является игра.

Т.А. Биржевая [2] отмечает, что перед современной школой стоит задача вырастить детей творческими, свободными, способными к самосовершенствованию. В учебном процессе это особенно касается уроков литературного чтения, на которых должны создаваться условия, помогающие ученику читать и чувствовать, читать и думать, читать и рассуждать. Этого можно достигнуть только с помощью выразительного чтения.

Мы разделяем мнение О.В. Кубасовой [6], что метод словесного рисования на уроках литературного чтения школе способствует развитию творческого мышления младших школьников.

О.В. Кубасова подчеркивает: «Обучение словесному рисованию лучше начать с создания жанровых (сюжетных) картинок. При этом нужно помнить, что словесная картина статична, на ней герои не двигаются, не разговаривают, они как бы застыли, словно на фотографии, а не действуют, как на экране. После выделения из контекста образной картины, созданной писателем, словесное рисование проходит в русле построения композиции рисунка ориентировочно по таким вопросам: «Что нарисуем на первом плане? Почему? Как об этом сказано у автора? Что нужно изобразить неподалеку? Какие слова помогают нам это увидеть? Что мы еще не нарисовали?». Потом дети подбирают цветовое решение. Особое внимание при этом уделяется не столько цвету каждого элемента, сколько ее общему колориту, выражающему переживания

писателя, эмоциональный строй произведения. Очень важным в этой работе является внимание к авторскому языку, особенно к эпитетам, а также к определению общего эмоционального тона произведения» [6, с. 13].

Л.А. Ефросинина [4] считает, что развивать творческое мышление на уроках литературного чтения будет творческий пересказ. Автор отмечает: «Творческий пересказ – это пересказ эпических и лирико-эпических произведений, в основе которых лежит переработка или переосмысление содержания, или формы текста. Переработка состоит в изменении глагольных форм, замене личного местоимения, исключении диалогов и т.д. Творческий пересказ может быть полным и кратким. Обучение творческому пересказу идет после изучения произведения, а также четкой постановкой «творческой задачи» пересказа: в какой форме нужно пересказывать, какие слова следует обязательно ввести в пересказ и какие эпизоды выбрать».

Л.А. Ефросинина пишет: «Творческим пересказом является рассказывание сказок с присказками. Например, во втором классе учащиеся знакомятся с присказкой, выделяют ее, учатся рассказывать знакомые сказки с присказками. Русская народная сказка «Журавль и цапля» имеет присказку. Учащиеся пересказывают сказку, заменяя присказку или опуская ее. В практике школы и в существующих методиках есть творческий пересказ с продолжением, изменением начала и конца произведения. Авторские (литературные) произведения не следует подвергать творческому пересказу с изменением содержания» [14, с. 21].

Т.А. Биржевая [2] выделяет графическое иллюстрирование на уроках литературного чтения как способ развития творческого мышления. Первым видом работы с творческими упражнениями является иллюстрация к произведению. На начальном этапе обучения ученикам предоставляется возможность выбора творческого задания. Интуитивно дети выбирают тот вид деятельности, который им ближе, легче в их понимании и исполнении. Таким образом, учитель сразу может сориентироваться, в каком направлении необходимо больше работать с учениками. Как правило, они выбирают рисунок, так как этот вид деятельности кажется им знакомым. На самом деле иллюстрация к произведению требует не меньшей работы по анализу произведения, чем пересказ или инсценировка. Иллюстрация помогает при работе с данными видами творческих заданий.

Анализ источников по теме исследования позволил выделить алгоритм работы по созданию иллюстрации к произведению в начальных классах:

- анализ произведения;
- работа с произведениями изобразительного искусства (просмотр и анализ);
- выполнение иллюстрации к произведению (возможно выполнение поделок);
- выставка работ [1; 4; 7].

Е.С. Антонова, С.В. Боброва [1], Т.А. Биржевая [2], М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева [3], Л.А. Ефросинина [4] считают, что перед выполнением иллюстрации необходимо проанализировать произведение, ведь иллюстрация должна отражать прочитанное. Данный вид работы проводится на каждом уроке. При анализе особое внимание уделяется значимым отрывкам в тексте. Это необходимо для самостоятельного выбора детьми изображаемого эпизода, а рисунок должен отражать содержание произведения. Но помимо содержания школьники учатся передавать настроение произведения. Поэтому важным моментом является работа с произведениями изобразительного искусства. С их помощью дети учатся видеть и понимать природу, переносятся в волшебный мир сказок. Для более красочной и чуткой передачи настроения можно использовать звуковое оформление.

После просмотра репродукций картин известных художников и работ, выполненных учениками, проводится выборочное чтение произведения. Ученики выбирают в тексте те эпизоды, которые они запечатлели в своих рисунках.

Чтобы уроки литературного чтения были интересными и продуктивными можно предложить следующие задания:

- Подобрать рисунок (картину к тексту).
- Найти в тексте подписи к каждому из фрагментов картинного плана.

– Сравнить рисунок (картину) и фрагмент текста (или весь текст, например, небольшие произведения пейзажной лирики).

– Сравнить иллюстрации разных художников к одному литературному произведению (это задание помогает детям более разносторонне представить то, о чем писал автор, и проявить самостоятельность мышления при оценке иллюстрации).

Т.А. Биржевая отмечает [2], что работа по созданию иллюстрации неразрывно связана с таким видом деятельности, как инсценировка произведения. При работе с иллюстрацией школьники уже научились выбирать значимые отрывки в тексте и теперь сами предлагают эпизоды для инсценировки. Такие упражнения ученики выполняют с восторгом. Каждый хочет проявить свое актерское мастерство.

Уроки творчества можно проводить как в урочное, так и во внеурочное время, например, в группе продленного дня. М.А. Ягодкина считает [50], что такие уроки развивают творческое воображение, свободное, раскрепощенное и творческое мышление, а это помогает детям лучше осваивать «серьезный» учебный материал. Для творческих уроков подбираются нестандартные, занимательные задания. Сначала это могут быть более «свободные» задания, затем детям показывают различные приемы нахождения новых идей, алгоритмы создания собственных творческих продуктов – загадок, игр, сказок.

Т.Н. Полина говорит о том [7], что на уроках литературного чтения для закрепления литературоведческого материала ученики могут писать сочинения нетрадиционного характера: «Сочинение – сон», «Заметка в стенгазету», «Письмо бабушке», «Пожелание Деду Морозу», «Сочинение – фантазия», «Сказка», «Письмо в будущее» и т.д. Нередко эти сочинения к четвертому классу облекаются в стихотворную форму, то есть от прозы к поэзии. Попробовать сочинить стихотворение учащиеся могут на осенней экскурсии. Учитель должен формулировать вопросы, чтобы маленькие сочинители, используя ответы на них, успешно справились с заданием.

Таким образом, эффективным приемом для развития творческого мышления детей является сочинительство сказок, которое способствует самовыражению младшего школьника. Работа по творческой переработке ведется на протяжении изучения сказок. Ребенок тянется к сказке, потому что это мир его фантазии, это его первые представления о жизни. Способность верить в чудо, в мечту формируется в детстве. Она помогает нестандартно смотреть на жизненные ситуации, творчески подходить к решению проблем.

Список литературы

1. Антонова, Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. /Е.С. Антонова – М.: Академия, 2012. – 448 с.
2. Биржевая, Т.А. Творческая деятельность на уроках литературного чтения в первом классе/Т.А. Биржевая // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 55-70
3. Воюшина, М.П. Методика обучения литературе в начальной школе./ М.П. Воюшина – М.: Логос, 2021. – 388 с.
4. Ефросинина, Л.А. Литературное чтение во 2 классе: Методическое пособие. /Л.А. Ефросинина – М.: Вентана – Граф, 2016. – 208 с.
5. Кондратьева, И.И. Методика работы над литературным произведением как источником нравственных знаний /И.И. Кондратьева// Начальная школа. – 2010. – № 6. – С. 47-55.
6. Кубасова, О.В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений. /О.В. Кубасова – Смоленск: Ассоциация XXI век. 2012. – 232 с.
7. Полина, Т.Н. Творчество младших школьников на уроках литературного чтения/ Т.Н. Полина// Начальная школа: плюс До и После. – 2006. – № 8. – С. 57 – 61.

Радченко Екатерина Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Radchenko E. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

E-mail: rinkevich1809@mail.ru

Научный руководитель: Чебоксаров А.Б., доцент

Клиповое мышление как современная проблема в преподавании математики

Clip thinking as a modern problem in teaching mathematics

Аннотация: В данной статье рассматривается клиповое мышление как одно из доминирующих у современных школьников. Автор поднимает проблемы, возникающие в связи с этим явлением в преподавании математики, делает вывод об отрицательном влиянии клипового мышления на качество обучения.

Abstract: In this article, clip thinking is considered as one of the dominant ones among modern schoolchildren. The author raises the problems arising in connection with this phenomenon in teaching mathematics, concludes about the negative impact of clip thinking on the quality of learning.

Ключевые слова: клиповое мышление, образование, внимание, математика, обучающиеся, педагог.

Key words: clip thinking, education, attention, mathematics, students, teacher.

Современная жизнь человека развивается и модернизируется с высокой скоростью. Под воздействием чего меняются способы восприятие и мышление у людей, что не может не отражаться на процессе обучения. В стремительно развивающейся жизни порой трудно адаптироваться как детям, так и учителям.

Учеными было давно определено, что дети, будучи даже одного возраста и пола мыслят по-разному, причем на умственную работу это не всегда влияет. При решении задач ученики приходят к одному, правильному ответу, но разными путями. Данное явление встречается как у обучающихся, имеющих способности к математике, так и без них.

На основе подобных ситуаций психологами было выявлено несколько классификаций индивидуальных особенностей. Согласно классификациям дети могут иметь склонности к разным видам мышления: интуитивному или логическому, абстрактному или художественному, вербальному или невербальному, практическому или теоретическому.

На уроках математики мыслительная деятельность ученика играет особую важную роль. В зависимости от вида мышления будет по-разному найдено решение задач, восприятие нового материала. В большинстве случаев мышление у всех смешанное, но есть какое-то преобладающее.

В наше время высокого уровня развития технологий и науки в целом, психологи стали отмечать появление такого мышления, как клиповое.

О явлении и последствиях клипового мышления как феномена современности в своей работе подробно говорила Семеновских Т.В. Также Фрумкин К.Г. рассматривал клиповое мышление, как новое отношение человека и информации [7; 9].

На занятиях математики клиповое мышление становится одной из распространенных проблем, требующих решения. Ученик, обладающий таким видом мышления не способен длительно вникать в новую информацию, потому что он не может погружаться в исследуемую задачу. Коротко говоря, он может «угадать» решение, но не может объяснить, как он это сделал.

Точная наука требует погружения в задачу. Научные деятели могли приходить к одной цели разными путями, но это требовало активной творческой, логической и мыслительной

работы. Каждый математик при нахождении решения обязан провести обоснование и привести доказательство верности решения. Логика построения суждений остается необходимой в математической области.

В противовес клиповому мышлению появилось такое понятие как системное мышление. У способных к математике школьников данный вид мышления вырабатывается относительно легко, главное уделить этому внимание вовремя [1].

К сожалению, последние годы сложилась такая тенденция, что еще в средней школе ученики негативно настроены к изучению математики и совершенно не мотивированы.

Сложности математики обучающиеся хотят избежать, вырезать (англ. clip) – откуда и берет свое название клиповое мышление. Оно влияет и на нравственные ориентиры: снижение ответственности, духовных запросов, ухудшение отношения к жизни своей и окружающих. Это порождает нежелание к труду и учебе.

Такое мышление не заложено в человеке изначально, с рождения. Оно формируется под воздействием окружающего хаоса из информации. Это напрямую влияет на образование. Чем традиционнее процесс обучения, тем хуже ученик клипового сознания будет усваивать новый материал.

Однако нельзя не обратить внимания на тот факт, что подобное сознание имеет свои достоинства: высокий уровень работы в режиме многозадачности и улучшенное восприятие невербальных образов [9].

В статье «Компетенции слабого звена» описаны ситуации, в которых обучающиеся, не отличавшиеся успехами в точных науках, хорошо решают задачи с практическим содержанием [3].

Но этого мало, чтобы компенсировать все недостатки. Главными недостатками является игнорирование сути явления или задачи, отсутствие способности к анализу и поискам взаимосвязи, неусидчивость.

Исходя из того, что данный тип мышления на сегодняшний день является доминирующим, перед учителем появляется новая задача – нахождение таких методов, способов, форм обучения, которые помогали бы обучающимся вникнуть в материал и сосредоточиться. Важно ориентироваться на современное состояние сознания детей.

Если ранее при изучении нового термина педагог применял наглядность, и ученик пытался вникнуть в новый материал, то сейчас школьники стараются найти аналогии из накопленного ранее опыта, стоит отметить, что сходство выбирается по внешним признакам. Обучающийся только тогда разберется в терминологии, когда сможет ее использовать, а уже после этого нужно переходить к изучению следующей темы.

Для красочного и доступного преподнесения материала учитель может использовать анимированные презентации, так будет ярче и доходчивее [5].

В вузах подготовка лекций основывается на тех же принципах. В статье Семеновских Т.В. говорится о формировании в процессе обучения образов с использованием современной компьютерной техники. «Эти образы могут быть представлены в виде слайдов или короткометражных анимационных картинок. Такой способ подачи информации представляет собой клип. Важно помнить, что последовательность клипов должна быть не очень объемной и достаточно хорошо ассоциироваться у студентов с вполне определенными образами...» [8].

Закреплению в памяти обучающихся способствует применение памяток.

Зрительное восприятие для большинства школьников является основным, поэтому при объяснении материала по математике помимо слов и формул необходимо иллюстрировать в виде картинки, либо нескольких подобно алгоритму. Например, рассматривая сложение дробей с разными знаменателями, мы выводим общее правило. Алгоритм действий формулируется. Сильные ученики воспринимают его быстро. Они могут аргументировать, ссылаясь на основное свойство дроби и т.д.

Для повышения активности детей на уроке в некоторых случаях используется жестикуляция. Это на некоторое время заострит внимание детей, также можно находить параллели между

математическим понятием и жестом.

Например, «воображаемый график», позволяющий рассказывать о свойствах функций [6].

Показательно, что Л.С. Выготский писал о жесте как о первоначальном зрительном знаке. «Жест является письмом в воздухе, а письменный знак – очень часто просто закрепленным жестом» [2].

Мотивировать к изучению математики учеников можно обращая их внимание на эстетике данной науки: красота симметрии, лаконичность и изящность.

В качестве примера можно привести изучение параллельной проекции на уроках стереометрии. Воспринимая шедевры искусства, живопись, архитектуру, мало школьников замечают, что все состоит из математических фигур. Также факты из истории математики иногда сопряжены с этическими ценностями.

Математика – точная наука, занятие которой требует от обучающегося концентрации, внимательности, усидчивости и сосредоточенности, особенно при решении задач, доказательстве теорем. Клиповое сознание отбивает у учеников желание и способность анализировать, критически мыслить, установить причинно – следственную связь.

Клиповое мышление имеет больше недостатков, чем преимуществ. Некоторые исследователи считают, что благодаря ему ученик лучше ориентируется в общем потоке информации, но оно не способно решить конкретную задачу. Учителю следует «переключать» клиповое на традиционное мышление, основывающееся на понятиях и логике.

Не в рамках математике, но в силах учителей прививать привычку к чтению больших текстов и умении их анализа. Это поможет ученикам с концентрацией, улучшит память и логику, следовательно, решение задач и доказательство теорем будет даваться легче и качественнее.

Список литературы:

1. Бердникова, А. Г., Мазур, М.И. Возможности развития системного мышления на уроках математики. /А.Г. Бердникова, М.И. Мазур// Universum: психология и образование– 2015.–№8– С.35-40
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций /Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 359 с.
3. Левинтова, Н., Калинина, Е. Компетенции слабого звена/ Н. Левинтова, Е. Калинина // Математика Методический журнал для учителей математики. – 2012 –№2. – С.256-263
4. Лобанова, Л.П. Введение понятия множества в 8-м классе [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/604282/> (дата обращения: 10.05.2022)
5. Лобанова, Л.П. Сложная функция. [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/630503/> (дата обращения: 10.05.2022)
6. Лобанова, Л.П. Воображаемый график, Морской бой и угловой коэффициент прямой [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/605258/> (дата обращения: 10.05.2022)
7. Семеновских, Т.В. Клиповое мышление - феномен современности [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 10.05.2022)
8. Семеновских Т.В. Феномен “клипового мышления” в образовательной вузовской среде Интернет-журнал “НАУКОВЕДЕНИЕ” Выпуск 5 (24), сентябрь–октябрь 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 10.05.2022)
9. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста 2010г. [Электронный ресурс]. URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm (дата обращения: 10.05.2022)

Роль математики как науки в становлении личности школьника **The role of mathematics as a science in the formation of the student's personality**

Аннотация: В статье дано краткое описание актуальности математики, ее значимости для людей на всех ступенях повседневной жизни и роли в становлении личности школьника.

Abstract: The article gives a brief description of the relevance of mathematics, its significance for people at all stages of everyday life and its role in the formation of a student's personality.

Ключевые слова: математика, математические науки, роль математики в нашей жизни.

Keywords: mathematics, mathematical sciences, the role of mathematics in our life.

Математика наряду с другими предметами является важной дисциплиной, изучаемой в школе. Это приобретает особое значение на фоне быстрого роста научно-технического прогресса не только в нашей стране, но и во всем мире. Развитие математики необходимо для прогресса многих наук. Трудно найти такую область знаний, где она не присутствовала бы.

Известно, что в последнее время развитие наук характеризуется внедрением в них математического стиля мышления. Поначалу может показаться, что математика скучная и сухая наука, но на самом деле это одна из древних и самых увлекательных точных естественнонаучных наук. С начальной школы детей не только учат читать и писать, но и считать. Важно, чтобы преподавание не вызывало скуку.

Сегодня наш мир трудно представить без использования математики. Все средства коммуникаций и другие современные гаджеты работают с использованием цифровых технологий, которые основаны на законах математики и физики.

Довольно сложно проводить любые экономические и финансовые расчеты без знания математических операций. Вся наша жизнь полна подсчетов и расчетов. Даже в настольных играх часто считаем ходы и подсчитываем очки. Без этих знаний не сможем рассчитать время суток, посчитать деньги, вычислить расстояние между населенными пунктами, сравнить предметы и др.

Математика помогает нам в решении многих жизненных проблем. Невозможно представить, что математика исчезнет из социума, т.к. остановится транспорт, исчезнет интернет, телефоны и телевизоры замолчат, время остановится и цивилизация канет в лету.

Математика как наука не стоит на месте, постоянно развивается и ставит нам новые и интересные задачи, которые пытаются разгадать многие ученые. Математика важна в любой профессии. Абсолютно все, что нас окружает, так или иначе связано с числами. Бухгалтеры используют расчеты для ежеквартального отчета, музыканты отбивают ритм, художники используют проекции и масштаб, водители строят логистику маршрута. Расписание часов или движение поездов, карта местности или звездное небо не могут быть составлены без использования математики. Если раньше люди без труда могли вычислить то, что им нужно, то со временем, в связи с прогрессом общества, потребность в компьютерных технологиях стала актуальной и востребованной во многих отраслях народного хозяйства. В современном мире каждодневно решаются объемные и масштабные задачи с использованием калькуляторов и компьютерных технологий.

Школьный курс математики не только дает знания детям, но и развивает мышление и логику. Вычисление математических задач развивает личность, делает ее более независимой и целеустремленной. Это нелегко и кому-то приходится тратить больше сил и упорства, чтобы освоить математическую программу и поэтому они тяготеют уроками математики. Иногда можно услышать мнение, что в математике все давно решено и доказано, что времена сенсаций

и открытий в этой области науки прошли, теперь остается только изучать то, что оставили ученые из прошлых веков, и применять их для решения современных задач. Но на самом деле все обстоит совсем по-другому. Более того, нынешнее состояние математики переживает период бурного развития, несмотря на то, что она родилась много тысяч лет назад.

Дисциплина «Математика» включена в обязательную программу университетов и школ. Многие люди не видят смысла в овладении этой наукой, т.к. полагают, что в своей повседневной жизни они вполне смогут обойтись без этих знаний. Мы же, напротив, считаем, что всем и каждому нужны математические знания, умения и навыки.

Математика входит в область любой науки. С ее помощью можно осуществить моделирование и прогнозирование конкретных и реальных природных и социальных процессов.

Без помощи методов прогнозирования, моделирования, синтеза и анализа трудно добиться успеха в организации предпринимательства, проведения крупномасштабных мероприятий.

Предпринимательство – это высокоупорядоченная система, построение которой требует от ее владельца определенных навыков и умений, высоко структурированного мышления, умения объединять и создавать отношения. Изучение точных наук имеет тенденцию формировать эти навыки.

Таким образом, математика дает возможность развивать такие важные качества, как умение анализировать; логику; критически мыслить; способность сравнивать, обобщать и находить среди разных явлений что-то общее, какую-то закономерность; предвидеть на несколько шагов вперед; четко формулировать и выражать свои мысли; абстрактное мышление; концентрирование; память и помогает принимать быстрее решения.

Математика важна не только для развития человечества в целом, но и для развития интеллекта конкретного человека. Одной из главных целей изучения этой точной науки является накопление специальных знаний, умений и навыков.

Студенты, будущие педагоги, должны относиться к математике с большим интересом и пониманием того, что математические знания необходимы как для будущей работы, так и для жизни в целом. Математика никогда не бывает одинока, она всегда применима к чему-то. Математика всегда была важной частью человеческой культуры, она является ключом к познанию окружающего мира и основой научно-технического прогресса.

Список литературы:

1. Курант, Р., Роббинс, Г. Что такое математика? /Р. Курант, Г.Роббинс- М.: Просвещение, 2007. – С. 10-15.
2. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения. /Д.Пойа – М.: Наука, 2005. – С. 45-70.
3. Пойа, Д. Математическое открытие. /Д. Пойа - М., Наука, 2007. – С.35-50.
4. Стройк, Д. Я. Краткий очерк истории математики. /Д.Я. Стройк – М.: Просвещение, 2007- С.5-10.
5. Фор, Р., Кофман, А., Дени-Папен, М. Современная математика. /Р.Фор, А.Кофман, Дени-Папен – М: Просвещение., 2006. – С.15-27.
6. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. Гуманитариям о математике. /Е.В. Шикин, Г.Е. Шикина – М.: АГАР, 2007.– 152 с.
7. Барабашев, А.Г. Стили в математике: социокультурная философия математики./ А.Г. Барабашев – СПб.: РХГИ, 1999.– 552 с

УДК 37

Салий Вероника Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки
Saliy V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute

Современные проблемы преподавания информатики в старших классах Modern problems of teaching computer science in high school

Аннотация: В данной статье поднимаются проблемы в преподавании информатики в старших классах. Автор рассматривает актуальность изучения информатики как фундаментальной науки и возможные способы решения существующих проблем.

Abstract: This article raises problems in teaching computer science in high school. The author considers the relevance of studying computer science as a fundamental science and suggests ways to solve existing problems.

Ключевые слова: преподавание информатики, информатизация, технологии, учитель, обучающиеся, компьютер.

Key words: teaching computer science, informatization, technology, teacher, students, computer.

Информатика является относительно молодой, самостоятельной наукой, которая, будучи фундаментальной и быстро развивающейся, всё сильнее привлекает внимание исследователей. Предметом информатики выступает изучение программного и аппаратного обеспечения вычислительной техники.

Раннее считалось, что изучение информатики сводится лишь к одному программированию, но сейчас ярко проявляется то, насколько широкий у неё диапазон. Это является одной из причин, по которым учитель информатики – профессия одна из самых трудоёмких, но интересных, потому что педагоги иных дисциплин не сталкиваются с необходимостью каждые два года обновлять свои знания, порой коренным образом.

Технический прогресс происходит быстро и динамично, новшества в вычислительной технике, программах, устройствах, и в способах использования, управления ими не заставляют себя ждать. За всеми инновациями в области информатики преподаватель обязан следить, чтобы быть компетентным в данной сфере. Помимо этого, он должен ориентироваться в потоке развивающихся технологий, правильно и доступно преподносить материал своим ученикам [3].

Жизнь современного человека тяжело представить без использования цифровых технологий, которые проникают в любую сферу деятельности человека, не обделяя вниманием ни одну из существующих профессий.

В связи с модернизациями и изменениями в жизни людей, система образования претерпевает преобразования, в старших классах стала актуальной и популярной идея профильного обучения. В настоящее время классы делятся на профили: естественные, физико-математические и гуманитарные.

Благодаря разделению на профили, обучающимся легче готовиться к выпускным и вступительным экзаменам в различные учебные заведения.

Информатике как предмету в наши дни уделяется особое внимание, в связи с активным развитием информационно-коммуникационных технологий и их внедрением во все области человеческой деятельности, проникновением в каждую из существующих профессий [4].

Достижения науки и техники активно используются в образовательном процессе современной школы. Исходя из этого, обучение информатике введено как стандарт со средних классов общеобразовательной школы. В профильных классах информатику изучают углубленно до овладения программирования в визуальных средах. Обычный курс информатики включает в себя лишь обучение базовым офисным технологиям.

Выпускнику для успешной учёбы в ВУЗе нужны навыки работы с информационными массивами, с разными видами данных, умения систематизировать информацию и применять знания для решения разных задач [2].

Во всех учебных заведениях обучающиеся постоянно работают с информацией, но как показывает опыт, большинство старшеклассников не владеют навыками анализа данных, не умеют различать основное и второстепенное, не строят логические связи и не могут использовать теорию на практике. Эта проблема наиболее ярко иллюстрирует преподавание информатики. В качестве подтверждения можно привести пример: при работе с реляционными базами данных ученики 11 класса не могут построить оптимальную структуру таблиц, в программировании не могут определить тип данных, найти соответствие с ранее пройденными методами кодирования.

Трудности возникают из-за того, что структуры данных рассматриваются не системно, а дифференцировано для каждого вида задач, при этом общая картина не складывается.

Информатика в школе является фундаментом знаний обучающихся об информационных технологиях. Стоит обратить внимание на то, что знания, полученные на уроках информатики, активно используются при выполнении заданий других дисциплин: школьники готовят презентации, рефераты, видеоролики и т.д.

Перед учителем стоит задача: заинтересовать предметом. Важно учитывать факт, что сравнительно с другими предметами у детей знания в информатике сильно разнятся. Как показала педагогическая практика в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 с кадетскими классами имени Губина А.Т.» в одном классе может быть и ученик, который не знает, как включить компьютер, и ученик, который имеет опыт работы с языками программирования. В старших классах, встречаются ребята, которые превышают осведомленность педагогического состава в некоторых вопросах об информационных технологиях.

На основе проведенных мероприятий, посещенных уроков и обсуждений с учителями во время прохождения практики были сделаны следующие заключения:

Изучение информатики положительно влияет на творческий потенциал обучающихся. Информационные технологии помогают обнаруживать и достоинства, и ошибки в своих знаниях и навыках, контролируя работу учеников.

При преподавании информатики возникают сложности в выборе актуальной и доступной литературы, т.к. часто в учебниках информатики необходимой информации и заданий недостаточно. Возвращаясь к вопросу о разном уровне знаний и умений обучающихся, детям, желающим и способным изучать предмет более детально логично дать такую возможность в виде дифференцированного или дистанционного дополнительного обучения. Это позволит обучающимся углублять свои знания не только по школьной программе, а уже непосредственно в том направлении, в котором они выбирают свою будущую профессию, связанную с информационно-коммуникационными технологиями и информатикой.

Для старших классов хорошей возможностью и поддержкой в виде баллов при поступлении служат различного вида и уровня олимпиады по информатике. В некоторых школах учителя-предметники проводят дополнительные занятия для подготовки к олимпиадам, конкурсам и соревнованиям.

Информатика, как молодая наука, имеет ряд проблем. Одной из них является нехватка качественных и недоработка используемых методик её преподавания. Межпредметный характер преподавания дисциплин вызывает затруднения, т.к. задачи, решаемые на занятиях информатики часто граничат с физикой, химией, астрономией и с математикой.

При преподавании информатики учителя сталкиваются с проблемой отсутствия общей терминологии и единых образовательных программ. Вследствие чего появляется нечёткость границ школьного и вузовского курсов информатики, что при поступлении может создать трудности для абитуриентов, сдающих информатику.

Самостоятельная работа обучающихся в усвоении практических умений является основной, т.к. ученик систематически работает на персональном компьютере индивидуально.

Информатика предполагает изучение компьютера как объекта, но он же и является основным инструментом для решения поставленных задач при обучении. Порой имеющиеся персональные компьютеры в школах не соответствуют критериям, надлежащим для выполнения заданий.

Сгладить данную проблему можно, если перейти от конкретных технологий к изучению основных принципов работы информационных технологий, исследовать особенности общих закономерностей прикладных и системных программных обеспечений.

Согласно санитарным нормам работа за компьютером не должна быть длительной, обучающиеся должны соблюдать технику безопасности при работе за ПК.

Уровень образования тормозит ещё такой фактор, как непринятие отличий детей прошлого века и современных. Современные дети имеют свои особенности поведения. Для их обучения следует использовать другие формы и методы преподавания и для получения высоких результатов необходимо модернизировать процесс образования [1].

Для мотивации обучающихся нужно отводить больше времени заданиям, которые имеют конечный осязаемый продукт. Такими могут быть программы различного назначения и уровня сложности, базы данных и многое другое. Дать ученику свободу в творческом плане, избавить от навязываемых клише в выполнении заданий. Чем больше ученик может проявить себя при выполнении задания, тем больше оно его может заинтересовать. В идеальном варианте задания должны быть такими, чтобы их нельзя было найти в интернете [5].

Таким образом, для получения высокого качества при изучении информатики необходимо проводить модернизацию, обновление существующих систем обучения ИКТ, на занятиях обращать внимание на закономерности, а не на частные случаи работы прикладных и системных программных продуктов. Важным фактором для достижения положительных результатов является учёт особенностей мировосприятия и сознания учеников старших классов. Судьбы выпускников творят наше будущее, и в силах информатики сделать его успешным и процветающим.

Список литературы:

1. Гольдин, А. Образование: взгляд педагога. /А. Гольдин// Вопросы образования– 2010– С.10-18
2. Лау, Х Информационная грамотность: международные перспективы / Х. Лау. – М.: МЦБС, 2010. –240 с.
3. Колин, К.К. О структуре и содержании образовательной области «Информатика» /К.К. Колин // Информатика и образование. – 2000. – №10. – С. 3-10
4. Коротков, Н.К. Информатика в школе: настоящее и будущее / Н. К Коротков // Народное образование– 2008. – № 6. – С. 176 – 180 с.
5. Крук, Ч. Школы будущего/ Ч. Крук // Гуманитарные исследования в Интернете–М.: Можайск-Терра, 2012. – 332 с.

УДК: 37.034 : 37.02 : 37.012

Соболева Тамара Юрьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Soboleva T. Y.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

E-mail: toma.sobolewa2018@yandex.ru

Научный руководитель: И.А. Ануприенко, доцент

Урок-экскурсия с использованием мемориального наследия Ставрополя, как средство патриотического воспитания учащихся

The lesson - excursion with application of Stavropol as a means of patriotic education of students

Аннотация: в данной статье рассматривается патриотическое воспитание молодёжи на уроке истории в виде экскурсии с использованием мемориального наследия края.

Abstract: this article discusses the patriotic education of young people in a history lesson in the form of an excursion using the memorial heritage of the region.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание мемориальный комплекс, урок-экскурсия.

Keywords: patriotism, patriotic education memorial complex, lesson-excursion.

Патриотизм – это одновременно и чувство любовь к своему обществу и Отечеству и система нравственно-моральных принципов, которые подразумевают уважение к истории и культурному наследию Родины, к ее духовным ценностям, к суверенитету и целостности, а также готовность их защищать.

Патриотизм не является врожденным чувством и качеством. Он формируется в процессе воспитания. Патриотическое воспитание – это воспитание человека, который любит свою Родину, уважает ее историю и духовные ценности, и готовность служить Отечеству, защищать его ценности. Патриотическое воспитание – это комплексная система различных направлений воспитательного процесса, которые связаны с нравственным, трудовым, эстетическим и другим воздействием на обучающего с целью формирования у него любви к Родине и твердых нравственных принципов, которые подразумевают уважение к ценностям общества и готовность их защищать [3. с. 75].

Военно-мемориальный комплекс – это монументальные свидетельства истории, дань памяти тех, кто ценой жизни защитил страну, честь и достоинство её граждан.

Воспитание молодежи с использованием потенциала мемориальных комплексов является важнейшей задачей образовательного процесса, в соответствии с ФГОС, который требует от педагогов формирование чувства любви к Родине на основании уважения его прошлого, в том числе и героического. Увековечивание памяти земляков позволяет активизировать эмоциональную сферу учащихся, стимулировать возникновения и развития чувства гордости за них, позволяет отождествить себя с прошлыми героями, что позитивно сказывается на готовности защищать Родину в том числе и с оружием в руках. Поэтому проведение уроков и внеклассных мероприятий на основе мемориальных комплексов является важной задачей образовательного процесса.

Педагогическая и методическая литература накопила большой арсенал методов и приемов, которые позволяют эффективно реализовывать задачи воспитания патриотизма. ФГОС требует, чтобы образовательный и воспитательный процесс осуществлялся на основе системно-деятельного подхода, который подразумевает осознанный поиск учащимся информации. В свете этих требований наиболее эффективными являются методы, которые мотивируют учащихся на самостоятельное изучение учебного материала. Таковыми являются исследовательски-поисковые, проектные, игровые технологии.

Патриотическое воспитание предполагает формирование у учащихся чувство гордости за свою Родину. Оно возможно при изучении героического прошлого, образы которого могут служить духовно-нравственным ориентиром для подрастающего поколения. Исследование подвигов во время Великой Отечественной войны имеет особое значение, так как они не только вызывают чувство гордости, но могут являются примером, образом для подражания. Особое значение в этом имеют уроки краеведения. На них можно познакомить с героическими достижениями людей, которые вполне возможно являются предками школьников. В этом случае воспитательный эффект усиливается ментальной связью.

Мемориальные памятники являются наглядным свидетельством увековечивания этого подвига. Изучение истории края на основе исследования мемориальных комплексов, их посещение формирует историческую память и гордость за большую и малую Родину. В ходе изучения подвигов земляков в ходе экскурсии на мемориальный комплекс позволяет оживить историю, активизировать эмоциональную сферу учащихся, воздействовать через все средства восприятия, что повышает эффективность воспитания. Поэтому рекомендуется проводить уроки по изучению истории Великой Отечественной войны не только на краеведческом материале, но

и с использованием потенциала музейной педагогики и экскурсионной практики.

Значение проведения урока в форме экскурсии имеет особое значение, так как оно позволяет воссоздать образ героев прошлого, но и активизировать интерес учащихся, мотивировать на самостоятельное овладение учебным материалом. ФГОС предписывает строить уроки на принципах системно-деятельного, личностно – ориентированного подхода, который требует от учителя моделировать условия, при которых у учащихся возникнет желание самостоятельно овладеть знаниями по теме. Изучение истории в ходе экскурсии на мемориальный комплекс позволяет смоделировать эту ситуацию.

Современные методисты считают, что эффективность проведения урока -экскурсия зависит от уровня его подготовки. Например, Т. Г. Питинова, А. Ю. Курченко выделяют пять основных этапов подготовки урока-экскурсии, важным этапом из которых является поиск и структурирование информации [2, с. 745-748]. Следует отметить, что сам мемориальный комплекс может стать источником такой информации. Поэтому при подготовке урока в форме экскурсии можно запланировать его так, чтобы экскурсоводами в нем были сами учащиеся.

Целью такого урока будет изучение подвигов земляков на основе исследования мемориальных комплексов. Важно, чтобы при его проведении было уделено внимание «внутренним связям между подтемами и логическим переходам от одной подтемы к другой»[3, с. 745-748], а также сформулированы выводы, которые отвечают генеральной воспитательной цели – формированию патриотизма и гражданской позиции.

Исходя из этих принципов, учитель формирует ряд взаимосвязанных задач урока: образовательных, воспитательных, развивающих.

Обучающими целями учитель определяет следующие задачи: познакомить с видами и значение мемориальных комплексов, научить работать с атласами мемориальных комплексов и извлекать из них информацию, изучить основные вехи защиты Ставрополя в годы Великой Отечественной войны, познакомиться с некоторыми примерами подвига земляков на фронтах этой войны, определить вклад земляков в общую победу.

Воспитательные задачи связаны с развивающими, которые определяются, как научить соотносить знания с исторической эпохой, показать целостность исторического развития (то есть заострить внимание на том, как бы развивалась история России, если бы наши предки не отстаивали свободу и государственность страны на том переломном этапе).

При реализации данных задач учащиеся будут учиться самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему; определять цель учебной деятельности; выдвигать версии решения проблемы; осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления.

Надо отметить, что все три цели: развивающая, воспитательная и обучающая, по всем линиям обучения (формирование целостной картины мира, изучение фактов и понятий, формирование исторического мышления, нравственное, культурное и гражданско-патриотическое самоопределение) должны быть подчинены главной цели – развитие у учащихся УУД:

- познавательных;
- регулятивных;
- коммуникативных;
- личностных.

Поэтому задачами УДД на данном уроке определяем: УУД: формирование и развитие творческих способности через активные формы деятельности; осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений, формирование уважения к прошлому духовному наследию, осваивать гуманистические традиции и ценности общества, прививать уважение правам и свободам общества и человека.

Тип урока выбирается открытие новых знаний. Особенность проведения будет – опора на уже имеющихся у учащихся знаний о Великой Отечественной войне.

Будут применяться следующие формы работы и методы преподавания: фронтальный

опрос, эвристическая беседа, лекция учителя (методы устной речи), исследовательски-поисковая работа – поиск ответа на проблемный вопрос, самостоятельная работа с документами (работа с текстом), наглядный метод обучения – демонстрация мемориальных комплексов, поиск по карте мест сражения и маршрут продвижения войск, привязка к месту исторических событий, проверка знаний в виде опроса.

Проводить урок необходимо с соблюдением ряда принципов, а именно: лекция должна быть иметь эмоциональное содержание, которое позволит учащимся сопереживать историческим событиям, ярко их представлять; включать дополнительные тексты для анализа их учениками; ставить нестандартные вопросы; нацеливать учеников на самостоятельный поиск трудных вопросов и ответов на них, систематизировать приобретенные знания.

В ходе урока учащиеся должны будут освоить термины и понятия: мемориал, «стела», «обелиск», «памятник», подвиг, война, мемориальный знак, памятный знак, братская могила.

В качестве оборудования на подготовительном этапе используется сайт «Историческая память Ставрополя» карта памяти [карточки с заданиями, карточки с описанием объекта, которые учащиеся готовили на предварительном этапе самостоятельно в рамках домашнего задания, медали, которые выдаются учащимся за правильные ответы.

Таким образом, в ходе урока должны реализовываться основные образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Применяются методы позволяющие выявить причинно-следственные связи, показать важность героизма и национального единства, готовности защищать свою Родину. Применение приведенных методов, приемов и форм позволяет провести урок эмоционально яркой, содержательной обстановке, которая способствует активизации интереса учащихся к предмету.

Таким образом, можно сделать вывод, что мемориальные объекты могут служить основой для формирования патриотизма у школьников, при соблюдении необходимых условий патриотического воспитания.

Список литературы:

1. Историческая память Ставрополя» карта памяти [Электронный ресурс] URL: <http://memory.stavmuseum.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C.html> (Дата обращения : 04.04.2022))
2. Питинова, Т. Г. О подготовке к проведению уроков-экскурсий в обучении истории / Т. Г. Питинова, А. Ю. Курченко. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 1 (105). - С. 745-748.
3. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива. /В.А. Сухомлинский - М.: Просвещение, 1981.- 78 с.

УДК 808.5

Стригина Диана Александровна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Буденновск

Strigina D.A.

Stavropol State Paedagogical Institute,

Budennovsk

E-mail: babenko2410@mail.ru

Научный руководитель: Бабенко Е.А., ст. преподаватель

Русское словотворчество Russian verbum faciens

Аннотация: в работе рассматривается словотворчество как активный словообразовательный процесс. Автор считает язык средством отражения «духа народа»

и показывает на примере русских слов, как лексическая единица может передавать суть обозначаемой реалии, в отличие от «пустого» заимствованного слова.

Abstract: charta considerat verbum faciens, ut activum verbum-institutio processus. Auctor considerat lingua esse medium reputans "spiritus populi" et ostendit per exemplum Russian verbis quam a lexical unitas non importat essentiam designatur re, dissimilis an "inanis" mutuatus verbum.

Ключевые слова: язык, словотворчество, иноязычная лексика, сохранность языка, слова-ярлыки.

Key words: lingua, verbum faciens, aliena lingua vocabulum, lingua conservationem, label verba.

«Язык есть как бы внешнее проявление духа народа; его язык есть его дух, и его дух есть его язык - трудно себе представить что-либо более тождественное».

Вильгельм фон Гумбольдт

На современном этапе развития лингвистической науки существует множество определений такого сложного и многогранного явления, как язык.

Язык – это: 1. исторически сложившаяся система фонетических, лексических и грамматических средств, выступающая орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе; 2. совокупность общенародных фонетических, лексических и грамматических средств словотворчества; 3. система знаков, предназначенная для хранения, выражения, передачи информации; 4. народ, нация – так определяет рассматриваемое нами понятие советский лингвист и лексикограф С. И. Ожегов [3].

Из представленных определений следует выделить четвёртое, поскольку раскрытие сущности языка, его понимание возможно только при рассмотрении языка во взаимосвязи с его носителями, с «духом народа». Ведь язык является продуктом национального языкового сознания, средством выражения психологического склада народа, образа его мыслей, его ценностей, культуры, духовного своеобразия и т.д. Это идеал, но не индивидуальный, не универсальный – это национальный идеал, который находится в сознании, в душе народа [1].

Среди носителей русского языка всё меньше тех, кто предпринимает попытки сохранить родной язык, преобразовать его с помощью собственно русских языковых средств на основе словообразовательных принципов, и всё больше тех, кто является простым потребителем языка, не чувствует его дух, легко принимает и использует чужие языковые элементы.

Современному поколению свойственна примитивность, небрежность в отношении к языку: частое использование ненормативной лексики, грубых выражений, предпочтение заимствований исконно русским элементам – за всем этим стоит не только недостаточное знание родного языка, невоспитанность, но и обеднение духа русского человека, ослабление чувства языка.

В литературе 21-ого века наблюдается часто употребление иностранных слов и их тиражирование, что способствует популяризации иностранной культуры и препятствует развитию русской. Безусловно, заимствование – это нормальное явление, характерное для любого языка (ведь его носители не живут изолировано) и способствующее его развитию. Но разве это единственный путь совершенствования и обогащения родного языка?

Обратим внимание на следующие слова: пилот (франц.), автострада (итал.). С точки зрения русского словаря и словообразования «пилот», «автострада» – слова-ярлыки. Не зная исконного значения данных иноязычных лексем, мы могли бы использовать их для обозначения совершенно иных объектов/субъектов, поскольку в русском языке данные слова не имеют смысловой логики. Например, как бы было понято русским человеком слово «автострада»: «авто» – транспортное средство или «сам» (если известно значение греческого слова) + «страда» – скорее всего будет установлена связь с русским глаголом «страдать» = машина/кто-то сам подвергается чему-нибудь неприятному, терпит урон от чего-либо. А исконное значение данного слова: скоростная дорога для безопасного автосообщения без пересечения иных дорог. Так почему бы не обозначить данное содержание словом, построенным с помощью русских морфем? Например, скородорожье.

Внешняя форма слова «пилот» так же не позволит определить, что это человек,

управляющий летательным аппаратом. А вот слово «лётчик» будет вполне понятным русскому человеку: суффикс «чик» используется для обозначения лиц по роду деятельности, а корень «лёт» указывает на эту деятельность.

Немало привычных для нас слов было создано русским человеком и не по образцу иностранных, а на основе словообразовательных возможностей русского языка, и отражают эти слова дух русского народа. Такой процесс называется словотворчеством.

Значительный вклад в русское словотворчество, в развитие родного языка внесли поэты и писатели. Испытывая потребность в обозначении новых реалий, в выражении чувств и эмоций, ими были созданы новые исконно русские слова. Рассмотрим некоторые из них.

Благодаря М. В. Ломоносову в лексику русского языка вошли следующие слова: вещество, вязкость, гибкость, градусник, горизонт, диаметр, жёсткость, жидкость, жирность, квадрат, кислород, кислота, ломкость, мягкость, минус, наблюдение, окружность, опыт, плоскость, поверхность, полнолуние, преломление, пригробный, притяжение, прозрачность, равновесие, расстояние, рудник, созвездие, твёрдость, упругость, частица, чертёж и др. Михаилом Васильевичем были предложены и следующие выражения, которые, к сожалению, не прижились и были заменены иностранными словами: окружное течение крови – циркуляция (лат.), безвоздушное место – вакуум (лат.), густой (свет) – интенсивный (лат.), заостроватая фигура – конус (лат.) и др.

Ф.М. Достоевский: белоручничать (избегать труда, грязной работы), возбобожать (начать испытывать к кому-либо сильное, страстное чувство), всемство (все мы), всечеловек (человек, который совмещает в себе свойства многих индивидов), картавка (непчистое, неправильное произношение звуков «р» и «л»), куцавешный, лимонничать (любезничать), наафонить (быть самозванцем), накоситься (много накосить), недоразвиток (не достигший полного развития), обнеряшиться (выглядеть более неряшливо, неухожено), окраинец (житель окраины), подробничать (рассказывать с излишними подробностями), срамец (бесстыдник), стушеваться (незаметно уйти), шлепохвостница (легкомысленная) и др.

В.К. Тредиаковский: беспристрастность (справедливость), громогласный (очень громкий), дальновидность (способность думать наперёд), денно-нощно (постоянно), достоверный, злобность, искусство, медоточивый (сладкоречивый), общество, почтительность и др.

М.Е. Салтыков-Щедрин: белибердоносец (говорящий чушь), благоглупость (глупость, совершаемая с серьёзным видом), беспощёчинность, вертопрашество (легкомыслие), всенипочёмство (вседозволенность, наплевательское отношение), головоутипство (халатность, небрежность), душедряньствовать, злопыхательство (враждебное отношение к кому-либо, чему-либо), каплуновство (бездельничество, отсутствие жизненных интересов, требование всеобщего уважения, высокая требовательность к другим), мягкотелость (слабохарактерность), натяфтяфкать (накричать, наговорить), подкузьмление (обман, не выполнение договора), пенкосниматель (человек, присваивающий себе результаты чужой работы), рылобитие, рылокошение, фиговидец (дурак), халдоватость (наглость, грубость) и др.

В.В. Маяковский: безузурный (неяркий, без украшений), бесконечночасный (ничем не занятый), беспрогульный, бестелый, бесптичь, бесшабашный (беспокойный, сварливый, не дающий отдыха и покоя, безумный человек), ввыть (внушить что-либо при помощи воя), верблюдокорабледраконьи, взмедведиться (ошетиниться), вплакаться (привлечь внимание с помощью плача), вплесниться (втиснуться куда-либо, как плесень в стенку), выгорбить (покрыть горбами), выгустить (показать свою грусть), гросбехнуть (прочсть о великом), голоштаный (бедный), декабрь (устойчивый к морозам), дрыгоножество (балет), испавлиниться (продемонстрировать себя), легендарь (хранитель старины), медногорлый (человек, обладающий мягкий голосом), молоткастый (брутальный), пофанфаронить (похвастаться), сердцелюдый (человекоподобные существа, обитающие на планете Марс), стихачество (рифмоплетение) и др. [2].

И. В. Северянин: бездарь (человек, не обладающий каким-либо даром), ветропросвист (скорый поезд), грезёрка (мечтательница), грезофарс (мечтания, кажущиеся важными, но

являющиеся лишь фарсом – фантазией), грозово (с бурной страстью), офлёрить (преукрасить), эксцессерка (крайнее проявление чего-либо; та, что нарушает общественный порядок) и др.

А. С. Пушкин: лёгкоязычные (болтливые), многодорожный, однодомец (человек, живущий в одном доме с кем-либо), первосоние (состояние, которое испытывает только что заснувший), предрассуждение (мнение, убеждение, воспринимаемое как истинное, но основанное на недостоверных источниках), противочувствие (состояние, при котором человек противится испытываемым чувствам, борется с ними), самовластье, тяжёло-звонкое, широкошумный (наполненный звуками) и др.

С. А. Есенин: власозвездная (голова) (голова со светлыми, яркими, словно звёздами освещёнными, волосами), волоокый (с большими выразительными глазами), кровопровод (кровеносный сосуд), крутосклон, легкодумный, листолёт (листопад), нежнопенная (волна), среброзвонный (колокольчик), стозвонный (многоголосый), чисточетверговая (свеча) и др.

М. Ю. Лермонтов: будущность, водопийца, звучно-мерные (шаги) (размеренные, издающие звуки), сердцелов, сухоплётённые (мышцы) (с минимальным процентом жировой ткани) и др. [4].

Состояние языка во многом определяется отношением его носителей. Не только лингвисты, писатели, поэты, но и простые обыватели могут способствовать сохранению родного языка, родной культуры, опираясь на словообразовательные принципы и возможности русского языка.

Список литературы

1. Гумбольдт, В. Фон. Избранные труды по языкознанию. /В.Гумбольдт – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.– 400 с.
2. Николина, Н. А. Основные тенденции словотворчества в русской художественной речи XIX века /Н.А. Николина // Тр. ин-та русского языка им. В. В. Виноградова.–2019.–№ 19.–С. 85-92.
3. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. /С.И. Ожегов– М: А Темп, 2006.– 315 с.
4. Сергеева, А.А., Ивлева, А.Ю. О соотношении терминов «неологизм», «окказионализм» и «потенциальное слово». /А.А. Сергеева // Новая наука: От идеи к результату. 2017. Т. 2, № 2. - С. 97-103.

УДК 81'255.2 (075.8)

Тохтаулова Лейла Хасановна
КЧГУ им У. Д. Алиева, г. Карачаевск
Tokhtaulova L. K.

Karachay-Cherkess State University named after U. D. Aliyev,
Karachaevsk

Научный руководитель: С.М. Лепшокова, доцент

Сравнение как выразительное средство языка Comparison as an expressive mean of language

Аннотация: В статье рассматривается стилистический прием сравнение как выразительное средство языка. В процессе коммуникации стилистические приемы используются для выражения экспрессивности высказывания. Использование фигур речи в речевой деятельности отличает ее от обычного выражения своих мыслей носителя языка. Сравнение и метафора похожи по содержанию использования, но отличаются тем, что они разные по форме. То, что отчетливо выражается в сравнении, подразумевается в метафоре.

Abstract. The article deals with the stylistic device of comparison as an expressive means of the language. In the process of communication, stylistic devices are used to express the expressiveness of

a statement. The use of figures of speech in speech activity distinguishes it from the usual expression of one's thoughts by a native speaker. Comparison and metaphor are similar in content of use, but differ in that they are different in form. What is clearly expressed in comparison is implied in metaphor.

Ключевые слова: сравнение, выразительность речи, метафора, средства языка, стилистический прием.

Keywords: comparison, expressiveness of speech, metaphor, means of language, stylistic device

Исследуя сравнение как стилистический прием, следует отметить, что словарный состав и языковые средства, используемые носителями языка, способствуют выразительности речи. Стилистический прием – это сознательное и намеренное усиление какого-либо типичного структурного или семантического свойства языковой единицы (нейтральной или экспрессивной), возведенной в обобщенный статус и становящейся таким образом общей моделью [3, с. 65].

Стилистический прием, будучи абстрактной формой, в которую может быть вылитое любое содержимое, является главным показателем мастерства людей, говорящих на этом языке. В некоторых изданиях стилистический прием называют фигурой речи, которая характеризуется, как способ выражения мысли, отличный от обычного способа. Образный язык – это язык, использующий фигуры речи [1].

Человек сознательно и намеренно использует некоторые выразительные средства языка (как структурные, так и семантические), тем самым представляя свою речь в более ярком изображении [2].

В качестве примера можно привести предложение из романа «Театр» У.С. Моэма: “I believe you are prouder of your family than of looking like a Greek god,” she told him fondly (Maugham. Theatre, ch. III). – “Я считаю, что вы больше гордитесь своей семьей, чем тем, что выглядите как греческий бог”, - сказала она с любовью.

В этом предложении сравнение и аллюзия like a Greek god показывает восхищение героини внешностью своего поклонника. Сравнение считается самым простым стилистическим приемом для идентификации, так как оно обозначается использованием слов «like» или «as». Сравнение используется для привлечения внимания читателя и изображения чего-либо в описательных терминах. Например:

«From up here on the fourteenth floor, my brother Charley looks like an insect scurrying among other insects» (E. Collier. Sweet Potato Pie) - Отсюда, с четырнадцатого этажа, мой брат Чарли выглядит как насекомое, снующее среди других насекомых.

The beast had eyes as big as baseballs and teeth as long as knives - У зверя были глаза размером с бейсбольные мячи и зубы длиной с ножа.

Сравнение и метафора как выразительные средства речи похожи по своей сути. И сравнение, и метафора устанавливают уподобление или показывают сходство между двумя вещами или предметами, разными по своему характеру. В первом случае сходство ясно проявляется в употреблении слов like, as, etc. (как, подобно, будто и т. д.). Но в метафоре сходство между вещами или предметами сохраняется подразумеваемым.

Сравнение, таким образом, отличается от метафоры только формой, а не содержанием. То, что отчетливо выражено в сравнении, только подразумевается в метафоре. Метафора – это, по сути, сжатое сравнение, и точно так же сравнение – это расширенная метафора. Лучшая проверка метафоры заключается в ее расширении до безупречного сравнения и наоборот.

Таким образом, пример – «The eldest son is the star of the family» (Старший сын - звезда семьи) – может быть расширен таким образом: «Точно так же, как звезда ярка, так и старший сын является ярким членом семьи». Как видно из примера, метафора – скрытая форма сравнения. Аналогично, метафора в предложении «He is the pillar of the state» (Он – опора государства) может быть расширена до сравнения таким образом: “Точно так же, как столб поддерживает здание, так и он поддерживает государство”. И наоборот, сравнение в выражении – «Red as a rose is she» (Она красна, как роза) – может быть сжато в метафору – «Она красная роза».

Цель сравнения двоякая. Оно наставляет, в то же время, апеллирует наше понимание.

“Сравнение, чтобы быть совершенным, должно одновременно иллюстрировать и облагораживать предмет; должно показывать его для понимания в более ясном виде и отображать его в воображении с большим достоинством, но любое из этих качеств может быть достаточным, чтобы рекомендовать его” [3].

Сравнения различаются трех видов: общие сравнения, устойчивые сравнения и эпические сравнения.

1. Общие сравнения – это те, которые мы неосознанно используем в нашей повседневной речи, и в силу их частого употребления они потеряли свою необычность и стали банальными. Например: *as dry as bone, as proud as peacock, as poor as Church mouse* (сухой, как кость, гордый, как павлин, бедный, как церковная мышь).

2. Эпические сравнения – это те, в которых подробно описываются сравниваемые объекты, и они часто выходят за рамки сравнения и представляют нам полную поэтическую картину какой-либо сцены или происшествия, предложенного сравнением. Что важно в таком сравнении, так это то, что изображения настолько сильно расширены, что основная точка сравнения часто теряется или отбрасывается на задний план, и вводится много несущественных деталей. Поскольку такие сравнения часто встречаются у Гомера, они также известны как гомеровские сравнения.

Например:

1. The broad circumference of Satan's shield
Hung on his shoulder like the moon, whose orb (Milton)

2. Like one that on a lonesome road
Doth walk in fear and dread,
Because he knows a frightful friend
Doth close beside him tread. (Coleridge)

3. Устойчивые сравнения – это те, в которых два или более сравнения следуют последовательно, чтобы проиллюстрировать одну и ту же идею. Например:

1) My heart is like a singing bird
Whose nest is in a watered shoot ;
My heart is like an apple tree
Whose boughs are bent with thickest fruit;
My heart is like a rainbow shell
That paddles in halcyon sea (C. G. Rossetti).
O my love's like a red, red rose
That's newly sprung in June :
O my love's like the melody
That's sweetly play'd in tune (P. Burns).

Зарубежные литературоведы (S. Anderson, C. Brooke-Rose, C. Fellbaum, C. Bosco, V. Patti, A. Bolioli, Di Caro) различают пять типов сравнений:

- идиоматические сравнения;
- перцептивные сравнения, которые встречаются с глаголами восприятия, такими как “look”, “sound”, “taste”, “smell” (смотреть, звучать, пробовать на вкус”, нюхать, пахнуть);
- пословичные сравнения, которые встречаются с глаголом “to be” -, номинальным значением и номинальным средством выражения;
- изобретенные идиоматические сравнения, в которых адаптированная форма упоминается с источником атрибута, за которым следует типичная форма идиоматического сравнения;
- оригинальные сравнения, которые являются творческими.

В отличие от того, что было сделано до сих пор, содержание, основание и средство выражения исследуются как на уровне слов, так и на уровне фраз. Конкретно для каждого из этих компонентов разметка определяет границы фразы, к которой она принадлежит. Она связывает ее с соответствующим маркером в предложении и дает грамматическую категорию сравниваемого слова, а также его положению во фразе. Каждый маркер в предложении идентифицируется по его положению в предложении, которое кодируется идентификатором атрибута маркера. Для

многословных маркеров учитывается только положение главной лексемы.

Кроме того, специально для правильного распознавания сравнения выделяют два основных типа структур:

- буквальные сравнения, у них три компонента: сравнительный, количественный/качественный и стандартный;
- псевдосопоставления с их соответствующими значениями (примеры, идентификация, координация и приближение) и компонентами.

Все эти компоненты описываются идентификатором атрибутов и идентификатором маркера, а также названием деривационного элемента.

Как и метафора, сравнение основано на сходстве и иллюстрирует образный язык, оно также структурно идентично буквальным сравнениям, которые очень эффективны для поддержания аргументации. Кроме того, сравнение достаточно гибкий прием, его можно комбинировать с другими фигурами речи, как показано на следующих примерах:

Сравнение + персонификация /анимация:

Diseases like snakes crawling over the earth, leaving trails of slime. (Болезни, подобные змеям, ползающим по земле, оставляя следы слизи).

Сравнение + аллитерация:

The spring will come back like a blooming bride (Весна вернется, как цветущая невеста).

Сравнение + юмор:

For statesmen are as thick as fleas... (Ибо государственные деятели толсты, как блохи...)

Таким образом, в связи с распространенностью в языке и широким спектром фигур речи, с которыми сравнения могут быть связаны, они обеспечивают широкую основу для детального изучения вопросов, связанных с данной фигурой речи в художественных текстах. Сознательное и намеренное использование выразительных средств языка представляет речь в более ярком изображении. Представление эмотивности реализуется с помощью фигур речи.

Сравнение, который является стилистическим приемом, когда сравниваются два разных явления, вещи, события, идеи, действия, одновременно раскрывает наложением одних или всех присущих одному объекту свойств на другой, которые по своей природе лишены этих свойств.

Список литературы

1. Лепшокова, С.М Выразительные средства художественного текста в английском языке/ С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – 2020. – С. 117-123.
2. Лепшокова, С.М Проблема эмоциональной окрашенности речи в языкознании/ С.М. Лепшокова // В сборнике: Клычевские чтения. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – 2020.– С. 274-278.
3. Стернин, И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка. Очерк изменений в русском языке конца XX ... /И.А. Стернин – Воронеж: Изд. 4-ое, дополненное и переработанное, 2004.– 93 с.

УДК 81'255.2 (075.8)

Тохтаулова Лейла Хасановна

КЧГУ им У. Д. Алиева, г. Карачаевск

Tokhtaulova L. K.

Karachay-Cherkess State University named after U. D. Aliyev,

Karachaevsk

Научный руководитель: С.М. Лепшокова, доцент

Сравнение как средство создания эквивалентности в художественном тексте

Comparison as a means of creating equivalence in a literary text

Аннотация: Носитель языка сознательно и намеренно использует некоторые выразительные средства языка, представляя свою речь в более ярком изображении. Эмоции в устной и письменной форме в основном реализуются с помощью фигур речи (тропов). Одним из таких фигур речи является сравнение. Использование сравнения в речи подчеркивает и усиливает эмоциональное состояние говорящего. Большинство писателей и поэтов используют сравнение как средство утверждения подобия.

Abstract: native speaker consciously and intentionally uses some of the expressive means of the language, presenting his speech in a more vivid image. Emotions in oral and written form are mainly realized with the help of figures of speech (tropes). One such figure of speech is comparison. The use of comparison in speech emphasizes and enhances the emotional state of the speaker. Most writers and poets use comparison as a means of asserting similarity.

Ключевые слова: выражение эмоций, речь, сравнение, выразительность, фигуры речи, эквивалентность.

Keywords: expression of emotions, speech, comparison, expressiveness, figures of speech, equivalence.

Речь коммуниканта письменной или устной формы, полна фигур речи, которая объясняет, почему в последние годы были разработаны различные научные исследования для описания основных фигур речи с лингвистической точки зрения. Так, метонимия представлена в трудах Маркерта и Ниссима (2002); метафора – Стина (2010), Шутовой и Тойфель (2010) и Е.Н. Гордон и др. (2015); ирония - Джанни и др. (2012), Тревизан и др. (2014), Ван Хи и др. (2016) и Каруи и др. (2017); многочисленные повторения - Гаврийолеке (2009) и Руане и др. (2016).

Однако, несмотря на важное место, которое фигуры речи занимают в литературном анализе, и лингвистическое творчество, которое особенно характерно для художественных произведений, такие тексты редко оказывались в центре этих исследовательских исследований [1].

Определение фигур речи в основном было сосредоточено на общих текстах, отзывах пользователей социальных сетей. Хотя, то, что касается образного языка, качество полученных результатов и охват методов распознавания все еще нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Нельзя отрицать, что электронные версии художественных текстов могли бы извлечь огромную пользу из наличия стилистических аннотаций фигур речи, как для исследовательских, так и для учебных целей.

Представление эмотивности в основном реализуется с помощью фигур речи (тропов). Одним из таких фигур речи является сравнение. Говоря о сравнении, который становится стилистическим приемом, когда сравниваются два разных явления, вещи, события, идеи, действия, в нем одновременно раскрываются наложением одних или всех присущих одному объекту свойств на другой, которые по своей природе лишены этих свойств [2].

Использование сравнения в речи подчеркивает и усиливает эмоциональное состояние говорящего.

Сравнение – важнейший литературный прием для авторов, как поэзии, так и прозы. В целом, как литературный прием, оно функционирует как средство создания эквивалентного сравнения или установления сходства между двумя, казалось бы, разными вещами. Это эффективная фигура речи, поскольку сравнение может создать ассоциацию между двумя непохожими сущностями или идеями, которые освещают друг друга и усиливают значение обеих.

Важно, чтобы авторы строили правильные сравнения, чтобы сравнительный смысл не был потерян для читателя. Как и метафоры, сравнения зависят от понятного сочетания основного термина и второстепенного термина. Основной термин передает буквальную сущность,

подлежащую описанию, а вторичный термин используется в переносном смысле для придания значения.

Например, в сравнении “the cat’s fur felt smooth as silk (кошачий мех был гладким, как шелк), основной термин – “кошачий мех”, а второстепенный термин – “шелк”. Сравнивая гладкость кошачьего меха на ощупь с шелком, читатель лучше понимает текстуру обеих вещей с помощью образного языка.

Сравнения позволяют писателям создавать образы с помощью образного языка, который в противном случае мог бы быть ограничен только описательным языком. Другими словами, эффективное сравнение устраняет необходимость в чрезмерных объяснениях или описаниях со стороны автора. Вместо этого, создавая сходство путем сравнения двух разных вещей, для читателя создается изображение, которое обеспечивает больший смысл и понимание. Образность является значительным средством использования сравнения в качестве литературного приема.

Когда писатели используют сравнение в качестве литературного приема, оно вызывает у читателя размышления относительно “логики” или истины в таком сравнении. Данные мысли, в свою очередь, могут вызвать эмоции у читателя благодаря осознанию того, что сравнение является достоверным и отражает уровень истины, которую они, возможно, раньше не понимали [3].

Сравнения особенно эффективны в поэзии как средство изображения истин в лирической, но лаконичной манере.

Таким образом, сравнение – эффективный и широко используемый литературный прием. Вот несколько примеров сравнения и то, как оно повышает значимость литературных произведений:

1. Horseradish (Lemony Snicket).

«A library is like an island in the middle of a vast sea of ignorance, particularly if the library is very tall and the surrounding area has been flooded»

(Библиотека подобна острову посреди бескрайнего моря невежества, особенно если библиотека очень высока и прилегающая территория затоплена).

Л. Сникет хорошо известен своим блестящим использованием сравнений как средствами описания понятий, особенно для детей. В этой строке он демонстрирует не только силу сравнения библиотеки и острова с помощью образного языка, но также вызывает буквальный образ библиотеки как острова. Тем самым автор усиливает значение библиотеки как убежища и защиты от невежества и других потенциально разрушительных сил.

2. A Red, Red Rose (Robert Burns)

O my Luve’s like a red, red rose,
That’s newly sprung in June;
O my Luve’s like the melodie
That’s sweetly play’d in tune.

В этой строфе поэт сравнивает человека, которого он любит розой и с мелодией. В поэзии понятие любви часто сравнивают с розой или с песней. Однако в этом стихотворении З. Бернс усиливает эти сравнения, сравнивая свою любовь, реального человека, а не абстрактную концепцию с розой и песней. Это позволяет читателю понять, что поэт рассматривает человека, которого он любит, как символ самой любви.

3: Spring is like a perhaps hand (E.E. Cummings)

Spring is like a perhaps hand
(which comes carefully out of Nowhere)
arranging a window, into which people look
(while people stare arranging and changing placing carefully
there a strange thing and a known thing here)
and changing everything carefully.

В этом стихотворении Каммингс создает необычное сравнение в том смысле, что литературный прием сравнивает непохожие вещи неверным способом. Большинство поэтов

используют сравнение как средство утверждения подобия. Однако сравнивать весну с рукой возможно, поэт оставляет ощущение неопределенного и создает меньше абсолютного утверждения об ассоциации между весной и рукой.

Казалось бы, такое сравнение вместо того, чтобы ослабить эмоциональный эффект с “приблизительным” сравнением, наоборот усиливает смысл и образность самого стихотворения. Тема стихотворения заключается в том, что изменения, вызванные весной, настолько нежны и незаметны, что почти незаметно, когда они происходят. Поэтому сравнение с рукой “возможно” вызывает ассоциацию между весной и чем-то, что почти невидимо, и поэтому неуловимо или кратковременно.

Выражение эмоций, таким образом, реализуется с помощью использования сравнений в устной и в письменной речи (особенно в художественных произведениях) [2].

Перечислим еще несколько примеров использования сравнений из произведений:

1. He doth bestride the narrow world like a colossus (Он оседлает узкий мир, как колосс) (W. Shakespeare).

2. The Champak odours fall like sweet thoughts in a dream (Запахи Чампака терпят неудачу как сладкие мысли во сне) (P. B. Shelley)

3. Like a child form the womb, like a ghost from the tomb I arise and unbuilt it again (Как ребенок в утробе матери, как призрак из могилы, я встаю и снова разрушаю его) (P. B. Shelley).

Использование сравнения в речи является главным показателем мастерства людей, говорящих на этом языке. Сравнение также является важнейшим литературным приемом для авторов художественных произведений, которые эмоционально окрашивают текст и делают его неповторимым как авторский творческий труд.

Список литературы

1. Гордон, Е.М. Модальность в современном английском языке / Е.М. Гордон. – М: Наука, 1968. – 295 с.

2. Лепшокова, С.М Выразительные средства художественного текста в английском языке /С.М. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск : Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. – 2020.– С. 117-123.

3. Лепшокова, С.М Проблема эмоциональной окрашенности речи в языкознании / В сборнике: Клычевские чтения. Материалы научно-практической конференции с международным участием. /С.М. Лепшокова – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева., 2020.– 278 с.

УДК 14.25.09

Умрихина Татьяна Геннадьевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Umrikhina T. G.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

Научный руководитель: Пикалова В.С., доцент

Методика организации проектной деятельности по истории края в школьной практике Methods of organizing project activities on the history of the region in school practice

Аннотация: в данной статье рассматривается проектная деятельность, реализуемая

в школьной практике, в основе которой лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Abstract: this article discusses the project activity implemented in school practice, which is based on the development of cognitive skills, the ability to independently construct their knowledge, navigate the information space, the development of critical and creative thinking, the ability to see, formulate and solve a problem.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, краеведение, критическое мышление.

Keywords: project activity, project method, local history, critical thinking.

Проектная деятельность как форма (модель) организации процесса обучения включает следующие компоненты: потребностно-мотивационный, целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и рефлексивно-оценочный. Все компоненты являются основой формирования личностных, метапредметных и предметных результатов школьников. Потребности и мотивы изучения истории, система ценностей школьников, эмоциональные переживания по вопросам исторического прошлого – все это составляет потребностно-мотивационный компонент проектной деятельности. Узнать историю своей семьи, села, города, края, осмыслить и прочувствовать свою роль в истории возможно путем реализации проектов, основанных на материале региональной истории и краеведческого материала [2; 56]. Итогом проекта становится продукт применяемый в дальнейшем школьниками в самостоятельной жизни и значимый для его ближнего окружения, социума – это есть основа формирования личностных результатов.

В проектной деятельности принято выделять несколько этапов, так Е.С. Полат выделяет следующие [5;16]:

1. Подготовка. Определение темы и целей проекта. Формирование рабочей группы. Обсуждают предмет проекта с учителем и получают при необходимости дополнительную информацию. Устанавливают цели. Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в постановке цели проекта. Наблюдает за деятельностью учащихся.

2. Планирование. а) Определение источников информации. б) Определение способов сбора и анализа информации. в) Определение способа представления результатов (формы проекта). г) Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса проектной деятельности. д) Распределение задач (обязанностей) между членами команды. Формируют задачи. Вырабатывают план действий. Выбирают и обосновывают свои критерии и показатели успеха проектной деятельности. Предлагает идеи, высказывает предположения. Наблюдает за деятельностью учащихся.

3. Исследование. Сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач. Обсуждение альтернатив методом «мозгового штурма». Выбор оптимального варианта. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты и т.п. Выполняют исследование, решая промежуточные задачи. Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Формулирование результатов или выводов. Анализ информации. Формулирование выводов. Выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию. Оформляют проект. Консультирует учащихся.

5. Защита проекта. Подготовка доклада: обоснование процесса проектирования, представление полученных результатов. Возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет. Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке деятельности. Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника. При необходимости направляет процесс анализа.

6. Оценка результатов и процесса проектной деятельности. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и их причин. Участвуют в оценке путем коллек-

тивного обсуждения и самооценок деятельности. Оценивает усилия учащихся, их креативность, качество использования источников. Определяет потенциал продолжения проекта и качество отчета.

При использовании метода проектов учитель заранее тщательно готовится к таким урокам. Данный метод не может использоваться на каждом уроке. Поэтому учителю лучше в начале учебного года выделить те темы, вопросы, разделы программы курса, по которым он хотел бы провести проект, чтобы дать возможность учащимся лучше вникнуть в материал, дать возможность самостоятельно в нем разобраться, не на уровне воспроизведения, а на уровне применения данного материала, для решения какой-то значимой проблемы, для приобретения нового знания [6;112]. Если в школе проводятся достаточно крупные проекты по каждому предмету, то необходимо в конце предыдущего учебного года, при подготовке к новому учебному году разработать и представить на методический совет предложения по проектам по своим предметам с тем, чтобы учебная часть могла заранее составить график проведения проектов в новом учебном году. Дело в том, что каждый проект требует заметных усилий со стороны ученика, которого никто на это время не освобождает от текущей работы. Поэтому надо предусмотреть такую ситуацию, при которой одновременно один ученик работал бы над одним проектом и имел некоторый перерыв между работой над проектами по разным предметам.

В современном мире изучение истории родного края становится на одну ступень с изучением истории России и мира. Необходимость развития интересов школьников в области краеведения связана с социальным запросом общества: чем полнее, глубже, содержательнее будут знания детей о родном крае и его лучших людях, природе, традициях, тем более действенными окажутся они в воспитании любви к нашей большой и малой Родине.

В воспитании гражданина и патриота нашей родины особо важная роль принадлежит образовательной организации. Поэтому школа должна давать знания о своем родном крае, прививать соответственное отношение к тому, что окружает школьника, бережное отношение к природе, истории, культуре своего народа. Воспитание патриотических чувств следует проводить через сознание ребенком причастности ко всем процессам, происходящим в родном крае через выбор активной жизненной позиции, через осознание своей значимости, неповторимости [6;223].

Изучение родного края способствует воспитанию патриотизма, дает возможность привлечь к поисково-исследовательской деятельности. Изучение родного края происходит путем открытий и сориентировано не на запоминание школьниками предоставленной информации, а на активное участие ими в процессе ее приобретения [3;32].

Учитель, классный руководитель, родители не должны допускать равнодушного отношения детей к своей малой родине, ведь, окончив школу, учащиеся должны стать полноправными гражданами своей страны. Незнание истории родного края ведет к духовному обнищанию, неуважительному отношению к историческому наследию и памятникам культуры.

В период прохождения производственной практики на базе 7-х классов на уроках истории края вместе с учащимися был подготовлен информационный проект по теме «Ставрополье в годы Великой Отечественной Войны». Описание проекта показано в таблице 1.

Таблица 1. Информационный проект

Предметный раздел	История
Класс (ы)	7-е

Краткое описание проекта (2-3 предложения)	Это краткосрочный проект направлен на изучение, закрепление и систематизацию знаний по теме «Ставрополье в годы Великой Отечественной Войны», а также восполнить пробелы по истории края. Главными преимуществами проекта являются: – информационная насыщенность; – наглядность; Тип проекта: краткосрочный, групповой, информационный
Цели и задачи проекта	Цель проекта: 1.Познакомиться с трагическими событиями 2.Великой Отечественной Войны; 3.Рассказать учащимся о роли города Ставрополя в Великой Отечественной Войне; 4.Воспитать чувство долга и глубокого уважения к нашим героям. Задачи проекта: – Прочитать имеющуюся литературу, в которой описывается, как проходила Великая Отечественная Война в городе Ставрополе. – Поговорить с ветеранами Великой Отечественной Войны. – Составить текст работы, подобрать картинки и фотографии. – Разработать презентацию.

Алгоритм проведения проекта (этапы, деятельность учеников и пр.)	Этапы: 1. Подготовка - определение темы и целей проекта, формирование рабочей группы. (Учащиеся обсуждают предмет проекта с учителем. Устанавливают цели. Объединяются в группы по 5 человек по желанию и интересам). Результат этапа: учащиеся под руководством учителя выдвинули идеи относительно проекта, конечного результату, осуществления, оформления. 2. Планирование: а) определение источников информации; б) определение способов сбора и анализа информации; в) определение способа представления результатов; г) определение времени, необходимого для осуществления проекта; д) установление процедур и критериев оценки результатов и процесса проектной деятельности. (Учащиеся формируют задачи, вырабатывают план действий, выбирают и обосновывают свои критерии и показатели успеха проектной деятельности). Результат этапа: наметить план осуществления проекта и его презентации. 3. Исследование – сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач, выбор оптимального варианта. Учащиеся выполняют исследование, решая промежуточные задачи (каждая группа исследует разные источники информации, создает общие документы с редактированием, презентации с промежуточными
На какое количество учебных часов рассчитан проект	3 недели

Ожидаемый результат	После завершения проекта учащиеся приобретут следующие умения: личностные: толерантность, коммуникативные и организаторские способности, способности к сотрудничеству и диалогу, готовность и способность к саморазвитию и самообразованию; метапредметные: способность использовать разнообразные способы решения проблем творческого и поискового характера, умение использовать различные формы поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации; предметные: широкая мотивационная основа для учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы. Размещение материалов проекта на сайте городского научно – методического центра для ознакомления с ним учителями истории школ города.
Критерии оценивания результатов работы	– Самостоятельность при сборе информации; – литературное мастерство; – оригинальность подачи материала; – информационное насыщение: максимальное использование архивных документов, наличие фотографий, плакатов; – творчество.

На сегодняшний день проектная деятельность успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем [1; 25].

Участие в проекте это для обучающегося:

- Принятие самостоятельных решений;
- Умение ставить задачи и задавать вопросы;
- Умение работать в команде;
- Способность привлечь, заинтересовать выбранной темой окружающих;
- Раскрытие индивидуального потенциала.

Таким образом, в основе проектной деятельности по истории края лежит формирование познавательной активности и интереса обучающихся к истории своей страны через изучение истории своего края. Поэтому если учащиеся будут изучать историю своей малой Родины, то это будет фундаментом патриотического воспитания и будет способствовать повышению уровня исторического образования и воспитания общей культуры школьников. При разработки проекта, учащиеся получают несколько результатов. Внешний результат, который в дальнейшем ученик может увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности. Внутренний результат – это опыт деятельности, который становится бесценным багажом обучающегося, соединяя в себе знания и умения, компетентности и ценности.

Реализация краеведческих проектов на уроках и в неурочной деятельности играет большую

роль в деле воспитания и формирования личности учащихся, формирование патриотического и гражданского самосознания, бережного отношения к историческим и культурным ценностям, воспитание чувства гордости за достижения своих земляков у учащихся.

Список литературы

1. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М.: МГУ, 2000. – 47 с.
2. Голикова, Л.В. Метод проектов как вид педагогических технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. Выпуск 5. Сборник статей / Под ред. М. А. Акоповой, Е. А. Зачевского. – СПб.: СПб ГПУ, 2003. 211 с.
3. Краснова, В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения / В.В. Краснова // Юный ученый. – 2016. – №6.1. – С. 31-33
4. Поздняк, С.Н. Исследовательская деятельность школьников и метод проектов / С.Н. Поздняк – 2006. – № 3. – С. 52-56.
5. Полат, Е.С. Метод проектов: типология и структура / Е.С. Полат // Лицейс. и гимназ. образование. – 2002. – № 9. – С. 15-21
6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., исправ. и допол. – М.: Академия, 2011. – 412 с.

УДК 93/94:355

Ханмухаметова Гозель Иссаевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Khanmukhametova G.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: gozelkhanmuhametova@mail.ru

Научный руководитель: Герман Р.Э, доцент

Содержание военных реформ Д.А. Милютин: реформа военно-учебных заведений

The phenomenon of social and professional mobility in the 21st century

Аннотация: в статье автор рассматривает изменения в военно-учебных заведениях в ходе реформы 1860-70-х годов. Автор приходит к выводу, что преобразование военных учебных заведений являлось неотъемлемой частью реформ. Разработанная система обучения офицеров, несомненно, была шагом вперед, однако стоит отметить, что численность офицеров не удовлетворяло потребностей армии.

Abstract: in the article the author examines the changes in military educational institutions during the reform of the 1860-70s. The author comes to the conclusion that the transformation of military educational institutions was an integral part of the reforms. The developed officer training system was undoubtedly a step forward, but it is worth noting that the number of officers did not meet the needs of the army.

Ключевые слова: военная реформа, Д.А. Милютин, кадетский корпус, военная академия.

Key words: military reform, D.A. Milyutin, cadet corps, military academy.

Как мы знаем, Крымская или как её еще называют Восточная война выявила серьезные недостатки самих основ военной системы в России и наиболее серьезными были отсутствие механизма, позволяющего быстро и значительно увеличивать численность армии в случае войны, и неспособность военной промышленности наладить производство оружия новейших образцов.

Первый недостаток ставил вопрос о переходе к всеобщей воинской повинности.

Второй – несоответствие вооружения русских войск последним достижениям в этой области Англии и Франции. Проблема затрагивала экономические основы. Была связана с изменениями в военной доктрине, стратегии, тактике, и предъявляла новые более высокие требования к обучению и подготовке личного состава.

Зайончковский П. А. отмечает, что поступающие на военную службу должны экзаменоваться, однако, экзамен сводился к простой формальности. Зачастую, производившиеся в офицеры едва умели писать и знали простую арифметику. Кандидаты в офицеры имели познания только в строевом уставе [32, с. 29].

Проблема подготовки офицерских кадров занимала значительное место в общем плане военных преобразований. Развитие военной техники, введение нарезного оружия влекли за собой изменение характера боя, а это, в свою очередь, требовало иной подготовки командного состава. В этих условиях обеспечение армии офицерами, обладающими твердыми знаниями военного дела, а также имевшими определенную общеобразовательную подготовку, было крайне необходимо.

Наряду с этим существовало еще одно обстоятельство, являвшееся причиной реорганизации военных учебных заведений, – рост революционных настроений среди офицерской молодежи.

Революционные настроения были широко распространены среди учащихся военно-учебных заведений. Как рассказывает в своих воспоминаниях народоволец М.Ю. Ашенбреннер, воспитывавшийся в конце 50-х годов в 1-м Московском кадетском корпусе, кадеты были знакомы с произведениями Белинского, Чернышевского, Добролюбова, Герцена, в частности, читали «Колокол» и «Полярную звезду», – вспоминает Ашенбреннер, – «мы читали и читали, но Чернышевский имел на нас более сильное и прямое влияние. Его мы знали наизусть его именем клялись...» [1, с. 134].

В силу этого военное министерство, ставя вопрос о реформе всей системы военного образования, стремилось в первую очередь обеспечить этим путем подготовку верноподданного офицерства, способного противостоять революционной пропаганде.

При Николае I военно-учебные заведения возглавлял Я.И. Ростовцев. При его деятельности были произведены лишь незначительные изменения.

На базе офицерских классов Михайловского артиллерийского и Николаевского инженерного училищ были созданы две военные академии: артиллерийская и инженерная. Существовавшая военная академия была переименована в Николаевскую академию генерального штаба. Дворянский полк был переименован первоначально в Константиновский кадетский корпус, а позднее в Константиновское военное училище; школа гвардейских подпрапорщиков – в Николаевское училище гвардейских юнкеров. Более существенной реорганизации подверглись губернские кадетские корпуса, в которых были учреждены специальные классы [6, с.2].

Таким образом, мероприятия Ростовцева в первые годы после Крымской войны не внесли ничего принципиально нового в организацию военно-учебных заведений. По-видимому, Ростовцев стремился сохранить существующий порядок вещей.

После смерти Ростовцева главным начальником военно-учебных заведений был назначен великий князь Михаил Николаевич, который вскоре обратился к ряду компетентных, в том числе к Д.А. Милютину и А.В. Головнину, с просьбой высказать свое мнение о системе военного образования.

10 февраля 1862 года Милютин представил записку «Мнение о военно-учебных заведениях», в которой подробно излагал свою точку зрения на существующую систему военного образования, а также на необходимые изменения.

В начале данной записки Милютин отмечал, что военно-учебные заведения не соответствуют современным требованиям правильного распределения в государстве образования общего и военного и что они не удовлетворяют собственному назначению [2, с. 5].

Милютин говорил о том, что общее количество офицеров, выпускаемых из кадетских корпусов, было крайне незначительно, обеспечивая лишь потребность в них гвардии. Уровень образования офицеров поднялся, однако образование было разностороннее, но не основательное.

Анализируя причины неудовлетворительной подготовки офицеров в кадетских корпусах.

Милютин считал, что едва ли их можно считать случайными. По его мнению, это объяснялось системой организации самих кадетских корпусов.

Кроме того, Милютин видел проблему в смешении двух разнородных целей кадетских корпусов. Главное назначение их состояло в том, чтобы приготовить для армии образованных офицеров; но в то же время была и другая цель – дать средство к воспитанию тех лиц, которые служили или служат государству на поприще военном или гражданском.

В результате того, что определение в корпус производилось в детском возрасте, устранялся выбор военной службы по призванию. Родители не задавались вопросом, соответствует ли воспитание в корпусе способностям их сыновей.

По мнению Милютина для того, чтобы приобрести знания, необходимые для офицера, нужно не более 2-3 лет, в то время как кадетские корпуса воспитывают в течение 7-8 и более лет [5, с. 201]. Долголетнее воспитание в корпусе, как считал Милютин, не могло основательно ознакомить будущего офицера с конкретными условиями его дальнейшей службы, которые нельзя изучить вне пребывания в армии.

Таким образом, с этой стороны долговременное военное образование в корпусе, по мнению Милютина, не достигает своей цели. В результате этого военный министр приходит к выводу, что система военного образования в кадетских корпусах неудовлетворительна и требует коренной реорганизации.

Милютин указывал на необходимость открытия юнкерских училищ, так как первоначальный материал для формирования офицеров должны составлять юнкера [5, с. 112]. Юнкера должны приниматься на службу после окончания домашнего воспитания или гражданского заведения и выдержавшие экзамен не ниже гимназического курса. Сама подготовка к офицерскому званию должна состоять в практическом ознакомлении юнкеров со всеми требованиями и условиями военной службы при войсках.

Кадетские корпуса, по мнению военного министра, следовало преобразовать в гражданские учебные заведения – гимназии или реальные училища.

Точка зрения министра просвещения А.В. Головнина, по сути, ничем не отличалась от проекта Милютина. Головнин указывал о целесообразности ликвидации кадетских корпусов и передачи сумм, расходуемых на их содержание министерству народного просвещения.

Вместе с тем были и сторонники сохранения кадетских корпусов. Это была часть генералитета, в том числе директор Павловского кадетского корпуса генерал П.С. Ванновский, ставший впоследствии при Александре III, военным министром.

Наиболее откровенно на этот счет высказался профессор военной академии Медем. Настаивая на сохранении кадетских корпусов, он писал: «кадетские корпуса, везде, где они существуют, открыты преимущественно дворянству и другим высшим сословиям и потому весьма содействуют к сохранению и распространению в армии того консервативно-монархического духа, которым проникнута большая часть дворянства. Требуя с особой настойчивостью уничтожения кадетских корпусов, западная журналистика имеет ввиду открыть для всех классов народа одинаково свободный доступ к офицерским местам» [3, с. 43].

Таким образом, в вопросе о судьбе кадетских корпусов мы можем ясно обнаружить две точки зрения: либеральную, настаивавшую на уничтожении не только кадетских корпусов, но и всей системы общеобразовательных военно-учебных заведений; и реакционную, считавшую необходимым сохранить кадетские корпуса, руководствуясь при этом в первую очередь стремлением обеспечить дворянский состав офицерского корпуса.

12 октября 1862 года был учрежден особый комитет для обсуждения необходимых преобразований военно-учебных заведений под председательством главного начальника, великого князя Михаила Николаевича.

Система высшего военного образования не подверглась серьезным изменениям, реформы коснулись лишь отдельных сторон организации военных академий.

В 1862 году существовало три военных академии – Николаевская Генерального штаба, Артиллерийская и Инженерная. Кроме того, в системе Военного министерства находилась также

и Медико-хирургическая академия, подготовлявшая для армии медицинских и ветеринарных врачей.

Рассмотрим изменения в данных заведениях.

Задача заключалась в необходимости подготовить не военных теоретиков, оторванных от жизни армии, а высокообразованных офицеров, хорошо знакомых со всеми сторонами военной организации.

Существовавшие наряду с общим геодезическое отделение получило своим назначением подготовку офицеров особого разряда – корпуса топографов. В связи с этим требования по военным предметам были уменьшены за счет увеличения физико-математических наук. Окончившие геодезическое отделение прикомандировывались для изучения дополнительных курсов высшей геодезии и практической астрономии на два года к Пулковской обсерватории, после чего получали звание геодезистов и зачислялись в корпус военных топографов [4, с. 114].

В общем отделении также произошли изменения. Число слушателей, принимаемых ежегодно, было ограничено 50 офицерами. Приему подлежали лишь офицеры, прослужившие в войсках не менее 4 лет, причем не менее двух на строевых должностях.

Был разработан учебный план, подразделивший все изучаемые предметы на две группы: главные и вспомогательные. К числу первых относились: тактика, стратегия, военная история, военная администрация, военная статистика, геодезия, картография и топография. Ко вторым – сведения из артиллерии и инженерной части, политическая история и языки.

Существенные изменения произошли также и Артиллерийской и Инженерной академиях.

С 1863 года Артиллерийская академия была передана артиллерийскому ведомству. С того же года в Артиллерийскую академию принимали только офицеров, прослуживших не менее двух лет в строевых должностях, причем окончившие академию направлялись исключительно в артиллерию. Контингент слушателей академии не превышал 60 человек.

Николаевская инженерная академия также подверглась некоторой реорганизации. Как и в Артиллерийскую академию, прием производился лишь из числа офицеров, прослуживших не менее двух лет в строю. Объем учебного курса был увеличен, введен в преподавание ряд предметов: стратегия, военная администрация и др. В связи с этим возникла потребность увеличить продолжительность курса, ограниченного ранее двумя годами. С 1869 года был введен третий – дополнительный курс, рассчитанный сначала на шесть, а затем на восемь месяцев [4, с. 126].

Остановимся кратко на Медико-хирургической академии, подготавливавшей врачей и фармацевтов преимущественно для военного и морского ведомств. В течение 60 – 70-х годов в академии был осуществлен ряд крупных преобразований, превративших её в центр передовой медицинской мысли в России. Эти преобразования связаны с именами президента академии профессора хирургии Дубовицкого и знаменитого русского химика Зинина. При академии был создан ряд научных институтов: анатомо-физиологический, естественно-исторический, а также большой клинический госпиталь. Значительно улучшен и состав профессоров, среди которых мы встречаем имена крупнейших русских ученых Сеченова и Боткина.

В 1863 году специальные кадетские корпуса, за исключением четырех – Пажеского, Финляндского, Сибирского и Оренбургского, были уничтожены, и на базе их созданы военные училища. Подготовка офицеров в военных училищах значительно повысилась по сравнению с дореформенным состоянием. Но был недостаток: объем требований, рассчитанных на двухлетний курс, был излишне широк. В течение двух лет юнкер не мог овладеть знаниями в пределах, необходимых для командира полка [4, с. 147].

Основной состав офицеров должен был формироваться в юнкерских училищах. Курс юнкерских училищ был рассчитан на два года с подразделением на два класса. В первом изучались общеобразовательные предметы, во втором – специальные. Несмотря на большое значение юнкерских училищ в дела обеспечения армии офицерскими кадрами, они все же не решили этой проблемы целиком. Так, запаса офицеров на случай развертывания армии создано не было.

Таким образом, улучшилась система военного образования начиная от училищ заканчивая высшими военно-учебными заведениями. Пересматривалась вся структура, включая учебные планы работы учебных заведений.

Список литературы

1. Ашенбреннер, М. Ю. Военная организация Народной воли и другие воспоминания. (1860-1904 гг.) / Ред. Н. С. Тютчева. – М.: Пг. Гос. изд-во, 1924. – 200 с.,
2. Манилов, В.Л. Военная реформа: ответ на вызов времени. /В.Л. Толмачев// Красная звезда. – 1998.–№ 2 – С. 4–7.
3. Толмачев Е.П. Военная политика и реформы Александра II. /Е.П. Толмачев– М.: Воениздат, 2007. – 368 с.
4. Зайончковский П. А. Военные реформы 1860-1870 годов в России. /П.А. Зайончковский – М.,1952. – 374 с.
5. Милютин Д. А. Дневник Д. А. Милютина. /Д.А. Милютин – М.,1947– 256 с.
6. Золотарев В.А. Военные реформы в России/ В.А. Золоторева // Красная Звезда.-1997. – С. 2-10.

УДК 001

Шабанова Виктория. Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Shabanova Victoria. Alexandrovna
Stavropol State Pedagogical Institute,
Essentuki

Научный руководитель: Жерносек И.А. ст. преподаватель

Электронные библиотеки и их влияние на популяризацию печатных изданий **Electronic libraries and their influence on the popularization of printed publications.**

Аннотация: в статье пойдет речь о постепенном преобразовании бумажных книг в электронный формат, а также о противопоставлении традиционным библиотекам электронных. Актуальность данной темы очевидна, так как с каждым днем появляется все больше разнообразных интернет технологий и ресурсов, которые позволяют людям забыть о существовании печатных книг.

Abstract: the article will discuss the gradual transformation of paper books into electronic format, as well as the opposition to traditional electronic libraries. The relevance of this topic is obvious, since every day there are more and more diverse Internet technologies and resources that allow people to forget about the existence of printed books.

Ключевые слова: оцифровка книг, печатная книга, электронные библиотеки, цифровизация.
Key words: digitization of books, printed book, electronic libraries, digitalization

Прогресс не стоит на месте, и его каждодневный, даже самый маленький прорыв, оставляет позади все менее новое. Если мы сейчас зайдём в любую библиотеку, то обнаружим там запустение и безлюдность. Самое понятное в этой ситуации то, что процесс цифровизации общества необратим. Как бы мы не старались, людям уже не получится внушить, что страницы печатных книг лучше ярких и более привлекательных картинок в наших гаджетах.

О значении книги в жизни человека можно говорить бесконечно много. Книга является бесспорным проводником на протяжении всей нашей жизнедеятельности. С самого детства ребенку говорят, что книга – это его лучший друг, что даже в самой запутанной ситуации

можно найти там ответ. Изначально все книги записывались на папирусе или пергаменте. Этим занимались самые грамотные и образованные люди, какими являлись ученые, священники, ученики семинарий, писцы. Процесс написания книги занимал огромное количество времени и сил. С развитием общества происходило и развитие книги. Самая первая печатная книга в мире появилась приблизительно в 1455 году, это была «Библия». На тот период времени Библии были самыми распространенными книгами. По статистике, и на данный момент Библия считается самой популярной и продаваемой книгой в мире. Книга являлась очень дорогим предметом и ее могли себе позволить только состоятельные люди. Если мы обратимся к историческим фактам, то там сказано, что книга стояла в одном ряду с такими ценными подарками как золото, драгоценные камни, луковицы тюльпанов, которые тоже были огромной редкостью в те времена [2].

Развитие книги происходило достаточно стремительно. Люди изобрели перо, чернила и ручку, затем печатную машинку, печатный станок. Они не могли понять, а как еще можно усовершенствовать процесс создания книги. Казалось, что уже все, с помощью чего можно создавать книги, изобретено. И общество устремилось развивать другие сферы своей жизни. Но книга осталась занимать почетное место в каждой семье, люди гордились своими домашними библиотеками, редкими и ценными изданиями. Человек не считался образованным, если у него не было книг или читательского билета. Пока однажды молодой аспирант Иллинойского университета Майкл Харт в 1971 году не разработал проект «Гутенберг», суть которого заключалась в оцифровке книг (самой первой стала классическая англоязычная литература). Это и положило начало созданию электронных библиотек.

Процесс оцифровки книг постепенно захватил весь мир. Люди понимали, что бумажные книги очень легко повредить или уничтожить. Пожар мог лишить общество огромного количества важнейшей литературы, что явилось бы невосполнимой утратой. И тогда всевозможные технические институты мира стали разрабатывать различные способы помещения книг в электронную среду. Самая первая оцифровка книг заключалась в перенесении печатных изданий на диски или кассеты [3]. Это позволяло преобразовать достаточно большое количество печатных изданий в электронную информационную среду. Проблемой стали объемные книги, книги со сложной информацией, которую было тяжело воспринимать с кассет и дисков. С развитием компьютерной техники стали развиваться и электронные каталоги книг. Изменения в библиосфере стали более глобальные. С появлением первой карты памяти ученые поняли, где можно хранить книги и относительно быстро перемещать информацию на эту карту. В России процесс изменения формата книги воспринялся не очень положительно. Но с течением времени стало понятно, что этот процесс необратим. В дальнейшем в нашей стране появилась библиотека Мошкова, одна из первых и больших электронных библиотек на русском языке.

Плачевно сказывается влияние электронных библиотек на популярность и востребованность печатных изданий. Несомненно, такой большой прорыв в цифровизации книг имеет большое положительное значение, но с приходом в нашу жизнь разнообразных электронных ресурсов, люди стали забывать о преимуществах бумажной книги [1]. Цифровая книга хранится на телефоне, компьютере или специальном планшете, но и эта современная техника крайне ненадежна. Мы утверждали, что печатное издание легко уничтожить, но разве книгу на компьютере уничтожить не легче? Одно нажатие нужной кнопки, и с карты памяти сотрется все, что там было. По многочисленным опросам, люди считают, что в электронном формате книгу можно прочесть быстрее, так как наши глаза уже нацелены на быстрое чтение с экрана, но восприятие и запоминание информации проходит значительно хуже. Печатная книга заставляет нас концентрироваться на получаемой информации, она позволяет нам расслабиться, ведь зачастую люди читают книги в приятной и спокойной для себя атмосфере. Если подойти с физиологической точки зрения, то влияние электронных книг на зрительный аппарат значительно хуже, из-за вредного ультрафиолета, который держит глаза в постоянном напряжении. Но, даже зная все недостатки, люди продолжают выбирать цифровой формат, нежели традиционный. Причина заключается в том, что часто нужные нам книги отсутствуют на полках магазинов или в обычной библиотеке, а в Интернете сейчас можно найти практически любую книгу и даже

выбрать издание. Электронные библиотеки хранят в себе такое количество информации, которое иногда не под силу хранить обычной библиотеке. Еще одной причиной предпочтения людьми цифровых книг является время. В обычной библиотеке книга даются, как правило, на две недели, а в электронной среде у тебя есть возможность получить книгу навсегда. Время с разных сторон влияет на выбор людей в получении информации. Его очень часто не хватает, чтобы зайти в библиотеку, и его мало, чтобы вернуться туда и сдать книгу. Люди погружены в свои проблемы, постоянно бегут куда-то и не могут найти минутку для похода в библиотеку. Жизнь очень быстротечна, и нам кажется, что странно тратить ее на перелистывание страниц [4].

В заключении можно сказать, что процесс глобальной оцифровки книг так и не остановился, он продолжается каждую минуту, страницы преобразовывают в гигабайты и это нельзя оставить без внимания. Отметим, что это явление можно считать положительным, но прогресс ради прогресса поощрять не следует. Он должен приносить пользу. Наблюдение за развитием электронных библиотек позволяет сказать, что польза в этом, несомненно, есть. Но не стоит забывать о печатных книгах, ведь они дают нам то, что никогда не смогут дать электронные издания.

Список литературы

1. Дубин, Б. В., Зоркая, Н. А. «Чтение в России - 2008. Тенденции и проблемы». /Б.В. Дубин, Н.А. Зоркая— М.: Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям Аналитический центр Юрия Левады, 2008. —74 с.
2. Книжный рынок России. Состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад. —М.: Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, 2016.—156 с.
3. Кучерская, М. Революция электронки /М. Кучерская // Ведомости. —2013.— №3.— С.15-18
4. Меркоски, Д. Книга 2.0: Прошлое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle. /Д. Меркоски —М.: Манн, 2014. — 356 с.

УДК 82-31

Шадрунова Елена Станиславовна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Shadrunkova E.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: rich.girl.istomina@gmail.com

Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

Феномен первой любви в произведениях И.С. Тургенева «Первая любовь» и А. Асимана «Назови меня своим именем» The phenomenon of first love in the works of I.S. Turgenev «First »and A. Asimanna

Аннотация: автор статьи исследует феномен первой любви в литературе, понимая «феномен» как явление, которое постигается посредством рефлексии, так как оба произведения ведут повествование от первого лица. Научная новизна исследования заключается в том, что в данной работе впервые объединены произведения И.С. Тургенева «Первая любовь» и А. Асимана «Назови меня своим именем».

Abstract: the author of the article explores the phenomenon of first love in literature. The author considers the «phenomenon» as object that can be comprehended through reflection because both stories are told from the first person. The scientific novelty of the research lies in the fact that in this work, for the first time merged literary works of I.S. Turgenev “First Love” and A. Asiman “Call me by your

name”.

Ключевые слова: феномен любви, рефлексия, сравнительный анализ, первая любовь.

Key words: phenomenon of love, reflection, comparative analysis, first love.

Цель данной статьи состоит в исследовании феномена первой любви в произведениях «Первая любовь» И.С. Тургенева [8] и «Назови меня своим именем» А. Асимана [1]. С одной стороны, первая любовь выступает основой произведений, формирующей происходящие события и отправной точкой сюжета, с другой стороны – чувство, одолевающее героев, позволяет рассмотреть их эмоциональные мотивы и определить общее и различное в их интерпретациях любви.

Актуальность работы определяется тем, что в ней впервые проводится сравнительный анализ ключевых элементов художественного единства произведений «Первая любовь» и «Назови меня своим именем», а именно феномена первой любви, подросткового самоопределения и рефлексии героев.

Цель настоящей статьи определяет целесообразность применения сравнительно-исторического метода.

В виду того, что в последнее время создается общемировое пространство, в котором люди в том числе получают образование и наблюдается всплеск глобализации, возникает интерес к мировой литературе, а также её сравнительному анализу. Ведущие мировые библиотеки открывают доступы к своим ресурсам, что неизбежно стимулирует рост потребности в культурных и научных материалах. Данное исследование вписывается в современные реалии и может быть использовано студентами, аспирантами и литературоведами, как в России, так и в зарубежных странах.

В отечественной научной среде произведение «Назови меня своим именем» исследовалось недостаточно. Проблема подростковой идентичности в романе А. Асимана была рассмотрена А.Р. Власовой в одноименной статье [3] в 2018 году. В ней автор анализирует кризис главного героя Элио, который вызван появлением в доме докторанта, занимающегося рукописью своей работы и помогающего отцу Элио с научными материалами. «Первая любовь» напротив, была предметом исследований многочисленных значимых работ: Дзыга Я.О. «Первая любовь глазами И.С. Шмелева и И.С. Тургенева» [4], Романовой Д.А. «Закипающая жизнь» [5], Балыковой Л.А. «Тургенев и Шарль Нодье: две повести о первой любви» [2], Фоминой А.Я. «Повесть И.С. Тургенева «Первая любовь» как «Дачный текст» [9]. Среди зарубежных исследований значима работа Чжао Синь Чжу «Повесть И.С. Тургенева «Первая любовь» как «роман воспитания» [10]. Все эти исследования открывают новые границы в познании концепций указанных произведений, а также способствуют раскрытию поведенческих мотивов героев, что интересует нас для более точного понимания феномена первой любви.

Чтобы интерпретировать термин «любовь», мы обратились к исследованию Рюрикова Ю.Б. «Три влечения» [6], в котором собраны определения за разные исторические периоды. Например, «Любовь издавна считалась самым сложным из человеческих чувств – и не только потому, что с ней прямо связана тайна жизни. Иногда непонятно даже, кого мы любим – самого человека или его образ, сфантазированный нами» [6] или «Это совершенно новое и непонятное отношение к миру, какие-то парадоксальные внутренние весы, на которых одинаково весит один человек – и весь земной шар, одно существо – и все человечество» [6]. Рюриков Ю.Б. отмечает, что «Тяга к идеалу – родовое стремление человека, естественное, заложенное в самой его общественной природе».

Подтверждение сильной любви можно найти в мифах и легендах (Орфей и Эвридика, Адмет и Алкестида). Неземные чувства испытывает Пенелопа к Одиссею, Ромео к Джульетте, Арагорн к Арвен, Мэгги Клири к Ральфу де Брикассар – для всех этих пар «бесконечная важность обладать именно этим человеком» была дороже жизни и сильнее смерти [6].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– Сравнить специфику выражения чувств рассказчиков в произведениях, выделяя в тексте

их цитаты;

– Определить характер настроений и переживаний главных героев, формирующих феномен первой любви.

Для тургеневского текста характерна исповедальная тональность: повествование ведется от первого лица, Володя описывает свои ощущения с полной ясностью: «... с того дня началась моя страсть; я бы мог прибавить, что и страдания мои начались с того же самого дня. Я изнывал в отсутствие Зинаиды: ничего мне на ум не шло, всё из рук валялось, я по целым дням напряженно думал о ней... Я изнывал... но в ее присутствии мне не становилось легче. Я ревновал, я сознавал свое ничтожество, я глупо дулся...» У Асимана прослеживается нечто подобное, но по жанру это скорее дневник – рассказ ведется от первого лица – Элио позволяет себе больше рассуждений. Отметим, что текст Асимана более откровенен. Если сравнивать их, то «Первая любовь» непорочная, а «Назови меня своим именем» сексуально раскрепощенная. Так, Элио в своих мыслях представлял «...вгрызаясь в сочную фруктовую мякоть, я кусал ту часть его тела, которая, должно быть, была светлее прочих, потому что никогда не arpicated загорала, – и другую, совсем рядом, но только если осмелюсь, – его arpicosk, абрикосовый член». Владимир только единожды замечает «... нежную, спокойную грудь».

Герою Тургенева на момент переживания первой любви 16 лет, герою Асимана 17 лет. Оба сюжета строятся на фоне летней природы за городом – в «Первой любви» это пригород Москвы летом 1833 года, в «Назови меня своим именем» – небольшой город в Северной Италии летом 1983 года. Лето в качестве сезона выбрано неспроста – это время, когда подростки не перегружены социально-бытовыми делами и полностью предоставлены сами себе. Кроме того, оба героя отдаются рефлексии, то есть не действуют, а рефлексиируют о действиях и погружаются в фантазии. Целомудренный Владимир воображал себя Отелло, затем, сжав в кармане английский ножик, представлял себя Алеко. Он рассказывает о своих фантазиях в аспекте развлечений: «У меня была верховая лошада, я сам ее седлал и уезжал куда-нибудь подальше, пускался вскачь и воображал себя рыцарем на турнире – как весело дул мне в уши ветер!» Грезы Элио отличаются от Володиных – на все уровни восприятия проникает объект его обожания «...отпечаталось в каждом музыкальном хите той поры, в каждом романе, прочитанном мной во время и после его пребывания...» Также Элио обращается к древнегреческой мифологии: «Я был Главком, а он – Диомедом. Во имя какого-то неясного человеческого культа я отдавал ему свой золотой доспех в обмен на его медный».

Внутренние диалоги героев с самими собой оголяют поиски их самоидентичности, а также в формате исповеди доносят до читателя собственные страдания. Элио отмечает «апатию и ледяное равнодушие», «жестокость» Оливера, его возмущает: «...один человек проходит через все муки ада, пытаюсь сблизиться с другим, а тот не имеет об этом ни малейшего представления...».

Владимир несмотря на «радостное чувство молодой, закипающей жизни», переживает весь спектр чувств, вызванных первой любовью: «любовь, гордость, страх, грусть, горе, радость, смущение, удивление, счастье, волнение, равнодушие, веселье, восторг, неловкость, спокойствие, неприязнь, стыд, недовольство». Отметим, что герой на протяжении повести неоднократно обращается к молодости, осознавая свое положение: «Я вышел из дому с намерением предаться унынию, но молодость, прекрасная погода, свежий воздух... взяли свое...» и даже выступает инфантильным в минуты отчаяния «Я спал... детское легкомыслие мне помогало...».

Подобно герою Асимана Владимир испытывает страдания из-за поведения Зинаиды «Она потешалась моей страстью, дурачила, баловала и мучила меня», «Она делала со мной всё что хотела».

Первая любовь вызывает в рассказчиках ощущение фатальности, которое в то же время сопровождается наслаждением: Владимир заявляет, что «Все цветы мои были вырваны разом и лежали вокруг меня, разбросанные и истоптанные», «...я горел и таял, – благо мне было сладко таять и гореть», Элио уговаривает себя: «Я буду просто наслаждаться происходящим». На эту тему высказывался Стендаль в своем трактате «О любви»: это «сущность безумия, именуемого любовью, безумия, которое все же доставляет человеку величайшее наслаждение» [7]. Данный

тезис легко подтверждает Владимир, который начинает вести себя несвойственным образом: «...я чуть не вскрикнул от удивления и удовольствия и, кажется, тут же бы отдал всё на свете, чтобы только и меня эти прелестные пальчики хлопнули по лбу...». Элио также отмечает внутри себя парадоксальные чувства: «...любая благодарность, даже сдержанная, всегда несет в себе каплю патоки, придающей средиземноморской страсти неизбежную приторность и напыщенность, которые не позволяют сохранять спокойствие, а вынуждают восклицать, провозглашать, декламировать...». Мы можем сделать вывод о том, что оба героя не скрывают от себя самих, что им сложно совладать с чувствами, им тяжело управлять собой.

Первую любовь в литературе сложно представить без поцелуев. Первый поцелуй Хлои и Дафниса вызывает в нем бурю чувств: «Что сделал со мной Хлои поцелуй? Губы ее нежнее роз, а уста ее слаще меда...». Владимир Тургенева и Элио Асимана не оставляют эту тему без внимания. Когда Володя соглашается на «подвиг» ради Зинаиды и теряет сознание, она наклоняется к нему в то время как он уже начал приходить в себя «Ее грудь дышала возле моей, ее руки прикасались моей голове, и вдруг – что случилось со мной тогда! – ее мягкие, свежие губы начали покрывать всё мое лицо поцелуями... они коснулись моих губ... Но тут Зинаида, вероятно, догадалась, по выражению моего лица, что я уже пришел в себя». Настоящий поцелуй Владимира и Зинаиды был прощальным, на нем заканчивается история его первой любви «Бог знает, кого искал этот долгий, прощальный поцелуй, но я жадно вкусил его сладость. Я знал, что он уже никогда не повторится». Первая любовь Элио, напротив, открывает взаимность со стороны Оливера, их первый поцелуй ознаменовал собой начало взаимной любви: «...я предпринял попытку разъединить наши губы – однако мгновенно понял, что не хочу прекращать поцелуй, а хочу запустить свой язык ему в рот и чувствовать его язык у себя во рту...».

Герои видят себя через свои объекты любви, как в зеркале, таким образом самоопределяясь. Владимир обращается к Зинаиде: «Поверьте, Зинаида Александровна, что бы вы ни сделали, как бы вы ни мучили меня, я буду любить и обожать вас до конца дней моих» и констатирует «я принадлежал ей весь, с головы до ног, как только она на меня глядела...». Элио взывает к Оливеру: «Просто возьми меня, распотроши и выверни наизнанку, пока, как один из героев Овидия, я не стану един с твоей похотью. Завяжи мне глаза, держи меня за руку и не проси думать ни о чем; готов ли ты сделать это для меня?» Элио цитирует Эмили Бронте, говоря об Оливере: «...в нем больше меня, чем во мне самой».

Таким образом, мы увидели героев-рассказчиков в процессе их самоидентификации и кризиса созревания, вызванных первой любовью. Оба героя подвержены рефлексии, которая толкает их на исповедь о внутренних переживаниях, что и составляет основу сюжета произведений. Несмотря на разницу в выражении чувств, мы проследили общие настроения героев, которые спровоцированы первой любовью.

Феномен первой любви формируется в «Первой любви» и «Назови меня своим именем» посредством эмоциональных состояний героев, к которым предоставляют полный доступ через свои высказывания. Мы делаем вывод о том, что первая любовь оставляет неизгладимый след в жизни героев Владимира и Элио, которые в процессе повествований приходят к пониманию своего собственного «я» посредством взаимодействия со своими объектами любви. В этом и заключается феномен первой любви, чувства, которое способно открыть герою самого себя.

Список литературы

1. Асиман, А. Назови меня своим именем / А. Асиман – М.: Popcorn Books, 2019. – 360с.
2. Балыкова, Л.А. Тургенев и Шарль Нодье: две повести о первой любви. /Л.А. Балыкова – М.: Альянс-Архео, 2011. – 30 с.
3. Власова, А.Р., Шевченко, А.А. Проблема подростковой самоидентичности в романе Андре Асимана «Назови меня своим именем». /А.Р. Власова, А.А. Шевченко// Пермский государственный национальный исследовательский университет. – 2018. – С. 55-56.
4. Дзыга, Я.О. Первая любовь глазами И.С. Шмелева и И.С. Тургенева/ Я.О. Дзыга. –М.: МГПУ, 2007. – 96 с.

5. Романова, Д.А. Закипающая жизнь: о повести И.С. Тургенева «Первая любовь»/Д.А. Романова // Журнал Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 40-49.
6. Рюриков, Ю.Б. Три влечения/Ю.Б. Рюриков– М.: Искусство, 1968.–172 с.
7. Стендаль. О любви. /Стендаль– М.: РИПОЛ-Классик, 2011. – С. 96-100.
8. Тургенев, И.С. Первая любовь. Собрание сочинений: в 12 томах, Т. 6. /И.С. Тургенев–М.: Литиздат, 1960. –340 с.
9. Фомина, А.Я. Повесть И.С. Тургенева «Первая любовь» как «Дачный текст»/А.Я.Фомина// Алтайский государственный педагогический университет. – 2020. –С. 81-83.

УДК 378.1

Юркова Юлия Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ессентуки
Yurkova Y. V.
Stavropol State Pedagogical Institute
Essentuki
E-mail: yurkovayu@bk.ru
Научный руководитель: Борисова Л.П., доцент

Использование словарей при изучении русского языка в начальной школе The use of dictionaries in the study of the Russian language in elementary school

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность работы с словарями в начальной школе, использования словарей на уроках русского языка и их значение в обучении детей младшего школьного возраста.

Abstract: the article considers the relevance of working with dictionaries in elementary school, the use of dictionaries in Russian language lessons and their importance in teaching children of primary school age.

Ключевые слова: словари, русский язык, образование, развитие речи, обучающиеся, начальная школа, лексическая работа.

Key words: dictionaries, Russian language, education, speech development, students, elementary school, lexical work.

Словари играют большую роль в развитии духовной жизни людей, а также в их повседневной деятельности. Они выполняют социально важные функции, обеспечивают полное взаимодействие человека с компьютерами и способствуют повышению речевой культуры. Словари активно используют для формирования целостной научной картины мира, системы научных знаний и обогащению активного разговорного словаря. Существует огромное количество видов словарей: энциклопедические, исторические, терминологические, лингвистические и т.д.

По определению Е.И. Голановой [2, с. 3], «словарь – специальная книга, в которой собраны слова, понятия в алфавитном порядке и, напротив указанных слов, даны короткие статьи, разъясняющие значения слов (понятий)».

«Словарь – собрание слов (обычно в алфавитном порядке), устойчивых выражений с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык»– указывается в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [5, с. 730].

Основное образование имеет свои собственные характеристики, резко отличающие его от всех последующих этапов систематического школьного образования. За этот период формируется формирование основательной образовательной деятельности, когнитивных интересов и когнитивной мотивации, а при благоприятных условиях обучения формируются самооценка и самосознание.

Образование в начальной школе является базой, основой всего последующего

образования. Прежде всего, это касается формирования общих образовательных навыков и методов деятельности, в которой заключается значительная доля ответственности за успех образования в школе. Уровень их развития определяет характер когнитивной деятельности обучающегося, его возможности целесообразно и целенаправленно ее организовывать, владеть речевой деятельностью и способами работы с информацией и т.д.

А.А. Бондаренко [1], О.Е. Дроздова [2], Т.И. Зиновьева [3] подчеркивают, что проблема использования словарей на уроках русского языка все еще относительно мало изучена. Тем не менее, нет никаких сомнений в том, что все работы со словарями в начальной школе актуальны и способствуют формированию навыков обучения познавательной деятельности, информационной компетентности.

Урок русского языка - это работа со словом. Через слово обучающиеся признают и понимают законы языка, убеждаются в его точности, выразительности, красоте и сложности.

Современный русский язык имеет огромный словарный запас. А чем богаче словарный запас ребенка, тем богаче его речь. Работа со словарями не только помогает улучшить речь младших школьников, но также вызывает интерес к родному языку, что делает обучение более продуктивным.

Анализ источников по теме исследования показал, что работа со словарями начинается в первый год обучения в школе, и включает в себя 5 словарей: толковый, орфографический, орфоэпический, словообразовательный, фразеологический, словарь иностранных слов [1; 6; 7].

К 4 классу количество словарей доходит до 8. Но в начальной школе словари маленькие, от одной до трех страниц. Такие словари как: пояснительный словарь, словари синонимов и антонимов могут стать интересным и надежным источником новых слов [2].

Лексическая работа происходит практически на каждом уроке русского языка. Содержание словарной работы в уроках русского языка обусловлена тем, что вызывает трудности детей при встрече с незнакомыми терминами и овладением этого или другого слова. Предметом особого внимания учителей выступают так называемые «сложные» слова.

В методологии преподавания русского языка существует широкое и узкое понимание этой группы слов. В широком смысле «сложными» называются слова, которые вызывают у обучающихся различные виды трудностей, чаще всего в правописании.

Также следует отметить, что работа со словарями и словарными словами на уроках русского языка в начальной позволяет не только укреплять орфографические навыки, но и обогащать активный и пассивный словарный запас обучающихся, поднимая внимательное отношение к слову с его лингвистической стороны. Зачастую на уроках русского языка обучающимся задается списать и интерпретировать фразеологические комбинации (высказывания), заменять синонимические слова или фразы в тексте.

Также на уроках отдельное внимание уделяется пословицам (например, выбирать пословицу из нескольких вариантов, подходящих по значению), обучающимся предлагается с помощью словаря вставить отсутствующие буквы в слова. Работа с энциклопедическими словарями позволяет развивать речь обучающихся, используется для обучения самоконтроля, накапливая большой словарь, активно используемый в повседневной речи, который оказывает благотворное влияние на развитие и формирование универсальных образовательных действий [6].

Общая система работы со словарями на уроках русского языка в начальной школе придерживается следующих принципов:

Работа над словарем имеет большое образование для формирования личности ребенка, его мировоззрение, способствует знакомству с необходимыми навыками для будущих практических мероприятий;

Работа со словарем не является эпизодом в работе педагога, а выступает систематическим, хорошо организованным, педагогически построенным процессом, связанным со всеми разделами русского языкового курса.

В грамматических уроках, при объяснении нового материала обычно вводится (как у других

предметов), новая специальная терминология (например: существительное, прилагательное, глагол, часть речи, член предложения), тем самым обогащая речь обучающихся.

Для достижения более высоких результатов в курсе русского языка используются разные виды словарей.

А.А. Бондаренко [1], Т.И. Зиновьева [4] рекомендуют использовать:

Для уточнения значения слов: толковые, энциклопедические, словарь иностранных и устаревших слов, словарь синонимов, антонимов, омонимов, паронимов и т.д.;

Для саморедактирования и взаимного редактирования сочинений - словари: толковые, сочетаемости, синонимов, антонимов, паронимов;

Для составления заданий на семантически и грамматически правильное построение высказывания – словари: толковые, сочетаемости, грамматические;

Для предотвращения речевых и грамматических ошибок – словари: толковые, сочетаемости, грамматических трудностей, синонимов, паронимов;

Для формирования культуры устной речи – словари: орфоэпических трудностей, ударения;

Для повышения орфографической грамотности – словари: орфографические;

Для развития речевой выразительности, языкового чутья и «чувства слова» - словари: синонимов, антонимов, паронимов, фразеологии и афористики, устойчивых сравнений, обратные (для формирования навыка рифмовки строк), орфоэпические, риторической терминологии;

Для совместного повышения коммуникативной и культурной компетенции – словари: толковые, лингвострановедческие, персоналий, топонимов;

Для работы с одаренными и высокомотивированными детьми – словари: юного филолога (и лингвиста), энциклопедические, идеографические;

Для повышения уровня владения русским языком у детей, для которых он не является родным, – двуязычные, лингвострановедческие словари.

Каждый из анализируемых словарей имеет большое значение для современного школьника. Основная задача работы со словарями заключается в содействии обогащению словаря человека. Для качественного образования необходимо использовать все виды словарей, которые, безусловно, увеличат уровень речевой культуры обучающихся.

Таким образом, благодаря систематической работе со словарями на уроках русского языка в начальной школе педагог формирует интерес к русскому слову. Важно помнить, что тщательно спланированная и хорошо организованная работа помогает обогатить словарный запас обучающихся, повысить их уровень грамотности, сформировать красивую, грамотную и выразительную речь.

Список литературы:

1. Бондаренко А.А. Русский язык со словарем/А.А.Бондаренко //Начальная школа. 2008. –№8–С. 29 – 32.
2. Голанова Е.И. История словарного дела/Е.А.Голонова // Русский язык. – 2007.– №30. – С.3–8
3. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для среднего профессионального образования. /О.Е. Дроздова – М.: Юрайт, 2022. – 194 с.
4. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку. Практикум: учебное пособие для среднего профессионального образования. /Т.И. Зиновьева – М.: Юрайт, 2022. – 319 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка Рос. Академия наук им. В.В. Виноградова, 4-ое изд., дополненное /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова– М.: Азбуковник, 2007. – 973 с.
6. Сергеев В.Н. Словари – наши друзья и помощники. /В.Н. Сергеев – М.: Просвещение, 2014- 124 с.
7. Лаврова Н.М. Развитие умения пользоваться лингвистическими словарями/Н.М. Лаврова //Начальная школа – 2005. –№5. – С. 47 – 50

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Азарова Кристина Сергеевна	УСЛОВИЯ И ЗАДАЧИ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.....	4
Андрюнькина Анна Владимировна	ГРАФИЧЕСКИЕ И КАЛЛИГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ.....	7
Байсултанова Аймесе Кехурзаевна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Бакума Анжелика Сергеевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	14
Безгина Арина Сергеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА.....	18
Бобакова Юлия Ивановна	ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	21
Вытяжкова Вероника Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ. 23	
Гладких Анна Михайловна	ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПОЕДИНКА ЖЕНЩИН-БОКСЕРОВ.....	27
Гога Екатерина Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	29
Гончаров Артем Сергеевич	ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ПЕСНЯХ СТАВРОПОЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА.....	31
Дзюба Анастасия Ивановна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	36
Довыденко Анастасия Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	39
Золин Данил Сергеевич	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА – ОСНОВА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	42
Ильин Сергей Сергеевич	ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА.....	46
Кунченко Кристина Дмитриевна	СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В 6 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	48
Лозовая Татьяна Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	52

Панько Лолита Игоревна	ПРОБЛЕМА	КАРЬЕРНЫХ	ОРИЕНТАЦИЙ	
ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....				57
Пиданова Ангелина Павловна	ТВОРЧЕСКАЯ	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	МЛАДШЕГО	
ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....				59
Подгорелов Владимир Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ	ЦЕННОСТНОГО		
ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....				62
Пузанов Ярослав Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ	ТРАДИЦИИ	В ШКОЛЕ И ИХ	
ВЛИЯНИЕ НА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ.....				65
Пшуков Владислав Сергеевич	ПРОФИЛАКТИКА	ДЕТСКОГО	ТРАВМАТИЗМА В	
ШКОЛЕ.....				69
Сазонова Юлия Витальевна	РАЗВИТИЕ	МОТИВАЦИОННОЙ	СФЕРЫ ПОДРОСТКА В	
СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ДАННОГО ВОЗРАСТА.....				71
Северчукова Марина Викторовна	ОСОБЕННОСТИ	ПРОЯВЛЕНИЯ	БУЛЛИНГА В	
МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....				74
Седова Алина Юрьевна	СРАВНИТЕЛЬНАЯ	ХАРАКТЕРИСТИКА	ФИЗИОЛОГО -	
ГЕНЕТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....				76
Цаболова Яна Эриковна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ	БЕЗОПАСНОСТЬ	ДЕТЕЙ	
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....				81
Цацаев Азаматкерей Назирович	ОРГАНИЗАЦИЯ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ		
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 3-7 ЛЕТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....				83
Чебаненко Алёна Самвеловна	РАЗВИТИЕ	МНЕСТИЧЕСКОЙ	ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ	
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....				86
Шевченко Анастасия Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ	НРАВСТВЕННЫХ		
ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....				89
Юдаева Нина Игоревна; Дудкина Мария Андреевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ	ОСОБЕННОСТИ		
ПОСТРОЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ.....				92

РАЗДЕЛ II «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

Амирасланова Милена Найибовна	К ПРОБЛЕМЕ	ИССЛЕДОВАНИЯ	МОТОРНОЙ	
БАЗЫ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ.....				95
Берченко Виктория Сергеевна	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ	РОДИТЕЛЕЙ	В	
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....				97
Бондаренко Амалия Александровна	ПРОБЛЕМЫ	СЕМЬИ	АУТИЧНОГО РЕБЕНКА...	101
Борботько Вера Николаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ	ИГРОТЕРАПИИ	В РАБОТЕ С	
АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....				104
Борсук Елена Евгеньевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ	ОБЕСПЕЧЕНИЕ	РАЗВИТИЯ	
САМОПОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....				106

Герасименко Виктория Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	110
Гоева Александра Романовна	ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	113
Данько Ирина Анатольевна	К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ПЕРВИЧНЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ.....	117
Дубогрей Ксения Витальевна	БОЛЕЗНЬ БЕХТЕРЕВА.....	120
Колесникова Диана Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	121
Курочкин Иван Тимурович	ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	124
Маринина Вероника Георгиевна	КОРРЕКЦИЯ СТРЕССОРНОЙ РЕАКЦИИ ИНВАЛИДОВ ПОСЛЕ АМПУТАЦИИ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	127
Минакова Анна Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОНР 1 УРОВНЯ.....	131
Мочалова Анастасия Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОВЗ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНОГО ТИПА.....	135
Пальчикова Наталья Анатольевна	РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	138
Ржевская Екатерина Вячеславовна	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	142
Рыжкова Анастасия Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	146
Сидоренко Александра Андреевна	СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	148
Тамарашвили Нино Ираклиевна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НЕРЕЧЕВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК К СТАНОВЛЕНИЮ ЗВУКО-СЛОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР II УРОВНЯ.....	152
Тарасенко Олеся Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	154
Фаттахова Кристина Солтановна	ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	159
Хаджиосманова Сабира Курбаналиевна	ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УВЕРЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП.....	162
Халтурина Елена Антоновна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	166

РАЗДЕЛ II «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Белоконь Евгений Игоревич	ПРИМЕНЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ ОБЪЕКТОВ В АРХИТЕКТУРЕ.....	170
Бугорская Светлана Николаевна	ИДЕЙНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЕВРАЗИЙСКОГО УЧЕНИЯ.....	172
Бурлуцкий Николай Артурович	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТУДЕНТОВ.....	177
Войлошникова Екатерина Алексеевна	ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ КАК ХРАНИТЕЛИ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АВСТРАЛИЗМОВ).....	180
Войтова Анастасия Романовна	РЕДКИЕ ВИДЫ РАСТЕНИЙ ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ КРАЕВОГО ЗНАЧЕНИЯ «ГОРА ЛЯГУШКА».....	183
Вышегородцев Никита Сергеевич	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В РОССИИ И ИХ РОЛЬ В ЭСКАЛАЦИИ КОНФЛИКТОВ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА.....	187
Гаджигишиева Татьяна Пашаевна	СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ НАД ПЬЕСОЙ М. ГОРЬКОГО «НА ДНЕ»: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	190
Гончаров Артем Сергеевич	ГЕРОИЧЕСКАЯ ТЕМА В ПЕСНЯХ СТАВРОПОЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА.....	194
Горький Артем Олегович	ВЕЛОЭКСКУРСИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ.....	198
Джанаева Валерия Сергеевна	ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ЛЕЧЕНИЯ ВЕГЕТОСОСУДИСТОЙ ДИСТОНИИ У ДЕТЕЙ.....	202
Епанова Валерия Александровна	ЗАИМСТВОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	204
Ерёменко Лидия Витальевна	ТЕОРИЯ ЧИСЕЛ ФИБОНАЧЧИ.....	207
Казакова Анастасия Александровна	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА НА УРОКАХ СКУЛЬПТУРЫ И РИСУНКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	210
Казарян Кристина Георгиевна	ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ.....	213
Коновалова Анастасия Георгиевна	РАЗЛИЧИЯ МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ РЕЧИ. ЯЗЫКОВОЙ СРЕЗ.....	216
Коновалова Софья Георгиевна	ГЕНДЕРНО НЕЙТРАЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ И ТЕНДЕНЦИИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В РУССКОМ.....	218
Кукиева Милена Александровна	СУЩНОСТЬ И РАЗНОВИДНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ЯЗЫКОВОГО ЯВЛЕНИЯ.....	219
Кукленко Оксана Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ СЕМЬИ ПРИХОДСКОГО ДУХОВЕНСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ КАВКАЗСКОЙ ЕПАРХИИ.....	222
Литвиненко Динара Зелемхановна	РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	224
Лошакова Наталия Алексеевна	ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО.....	228
Мищенко Анна Сергеевна	ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СОЗНАЧИЕМ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	230
Несонова Виктория Сергеевна	ИНТЕРЕСЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН, ОКОНЧАТЕЛЬНО СФОРМИРОВАВШИЕСЯ К КОНЦУ XIX - НАЧАЛУ XX ВЕКА В БАЛКАНСКОМ РЕГИОНЕ. БАЛКАНЫ, КАК СФЕРА ИНТЕРЕСОВ РОССИИ И АВСТРО-ВЕНГРИИ.....	233
Никульникова Кристина Григорьевна	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	237

Орлова Анна Сергеевна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ БИЛИНГВОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕОПРОЕКТА «ЖИВЫЕ КАРТИНЫ».....	240
Перегуда Дмитрий Александрович О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЧИСЛЕННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ.....	244
Подлесный Алексей Иванович ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЕННАЯ МЫСЛЬ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ.....	248
Приставка Дарья Тимофеевна МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	251
Радченко Екатерина Александровна КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ.....	255
Радченко Екатерина Александровна РОЛЬ МАТЕМАТИКИ КАК НАУКИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....	258
Салий Вероника Сергеевна СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	259
Соболева Тамара Юрьевна УРОК-ЭКСКУРСИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕМОРИАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ СТАВРОПОЛЬЯ, КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	262
Стригина Диана Александровна РУССКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО.....	265
Тохтаулова Лейла Хасановна СРАВНЕНИЕ КАК ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ЯЗЫКА.....	268
Тохтаулова Лейла Хасановна СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	272
Умрихина Татьяна Геннадьевна МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ КРАЯ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....	274
Ханмухаметова Гозель Иссаевна СОДЕРЖАНИЕ ВОЕННЫХ РЕФОРМ Д.А. МИЛЮТИНА: РЕФОРМА ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	280
Шабанова Виктория Александровна ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПОПУЛЯРИЗАЦИЮ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ.....	284
Шадрунова Елена Станиславовна ФЕНОМЕН ПЕРВОЙ ЛЮБВИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.С. ТУРГЕНЕВА «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ» И А. АСИМАНА «НАЗОВИ МЕНЯ СВОИМ ИМЕНЕМ».....	286
Юркова Юлия Владимировна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	290